VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER
Médias : les nouveaux enjeux

2007-02648/

Entrevue avec Chrystine Brouillet
Propos recueillis par Camille Deslauriers
Une auteure à l'écoute des jeunes, qui sait créer des univers pour leur plaire, a partagé ses passions avec notre collaboratrice.

par Jacques Tardif
Un regard sur l'acte d'apprendre, qui ouvre vraiment sur le processus dynamique d'une évaluation centrée sur l'apprenant. Un texte qui apporte un éclairage sur des concepts encore trop méconnus.

par Johanne Boily et ses collaboratrices
Un texte qui décrit de façon précise les étapes d'un projet de perfectionnement qui illustre le concept de la modélisation.

8 Si, depuis plusieurs décennies, les médias ont déjà influencé nos loisirs et nos habitudes de consommation, il faut reconnaître maintenant qu'ils transforment la nature de nos rapports sociaux.

Les débats publics ne s'opèrent plus de la même façon et la parole citoyenne a trouvé de nouveaux canaux. Le dossier de ce trimestre traite des nouvelles réalités qui se dessinent et dont le monde de l'éducation devra tenir compte.

par Marie-France Laberge

par Claude Beauchesne

par Corinne Garieri

par Claude Beauchesne

par Mario Asselin

par Mathieu Bruckmuller

par Michel Pichette

par Robert Bibeau

par Mario Asselin

par Nadine Gingras

par Janet Radoman et autres

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

par Jacques Piette

par Estelle Lebel

Collectif

par Fernand Ouellet
Un répertoire de références pour accompagner les enseignants et les enseignantes qui font de l'éducation aux médias avec leurs élèves

par Estelle Lebel

par Estelle Lebel

par Claude Daviau

Articles exclusifs au site

par Micheline Forget
Un conte à saveur pédagogique.

par Guy Marchand
Une histoire vraie qui témoigne d'une période importante de la pédagogie québécoise. Vous pourrez découvrir les balbutiements de l'implantation de la méthode Freinet, il y a bientôt cinquante ans.

par Camille Marchand
Lors d'une visite au Québec, des éducateurs et des éducatrices du canton de Vaud ont partagé leurs réalités pas si lointaines des nôtres et ce, malgré les distances géographiques.

par Claude Beauchesne
Un article pour découvrir un projet novateur qui promeut l'engagement des jeunes par les pairs.

par Charles-Alexandre Paré
Voici un nouveau moyen de découvrir un outil pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès des élèves du primaire.

par Camille Marchand
Compte rendu d'un colloque sur l'éveil à la lecture en milieux défavorisés de la région de Montréal.

par Camille Marchand
Sous le thème : Des réussites plus que jamais l'affaire de tous. L'AQETA offrait aux participants et aux participantes un choix d'ateliers dont vous aurez un bref aperçu dans cet article.

Un site de formation dédié aux intervenants du primaire et du secondaire qui désirent agir sur la motivation de leurs élèves.

Une banque de ressources déposée dans notre site Internet à la rubrique *Vous informer*.

Un site pour se familiariser aux termes propres à Internet : http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/projets_speciaux/toile_ressources/glossaire_net.cfm

Un autre site présente le lexique des langages médiatiques : http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/rad6.htm

Numéro 140
Septembre • Octobre 2006
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca
Vie pédagogique
Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin
Direction
Camille Marchand
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Nathalie Michaud
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Voicy
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
France Pleau
Révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Impression
Quebecor World
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.
Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :
Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site
www.viepedagogique.gouv.qc.ca
98-0808

Les enfants de Madame Lise

Comme il est doux à l'oreille d'entendre ces bouts de chou témoins d'un monde nouveau prononcer, les yeux remplis d'admiration, de respect mais aussi d'affection, ces deux mots : *Madame Lise*…
Leurs accents, comme autant de notes différentes sur une portée, aiguisent la curiosité.
Le cadre est familier : une classe, un tapis, un espace de jeu, des pupitres portant les noms des élèves, un tableau noir blanchi à la craie, des élèves et une madame Lise…
Le documentaire de Sylvie Groulx, d'une durée de 90 minutes, témoigne sur le rythme des saisons du quotidien d'une classe de première année du premier cycle du primaire.
Au départ, on pourrait craindre la comparaison avec le film *Être ou avoir*.
Toutefois, si les prémisses sont les mêmes, nous ne sommes plus dans la bucolique campagne française mais dans un quartier multiethnique de Montréal, Parc-Extension.
La cinéaste a pris le parti de mettre en lumière la réalité des enfants. Celle-ci nous apparaît complexe et nous permet de mieux comprendre le stress que beaucoup d'élèves vivent de plus en plus jeunes. Ils ont six ou sept ans et doivent parfois amorcer une scolarisation parallèle dans leur langue d'origine, le soir et la fin de semaine. Ils servent souvent d'interprètes pour leurs parents qui ne maîtrisent pas toujours le français.
Ces enfants doivent, parfois malgré eux, suivre leurs parents dans les détours de leur parcours migratoire.
Madame Lise est l'enseignante-phare. Tout, dans ses gestes, ses mots, respire l'engagement et le plaisir de travailler avec ces petits.
La sortie en raquettes, la nuit de camping à l'école (une scène qui reste en mémoire) ou la séance d'écriture collective sur l'asphalte sont autant d'exemples de cette réelle implication auprès des jeunes. Lise Coupal est une fée, celle qui enchante la première année d'école, une année qui marque tous les enfants. Celle où commence le métier, le dur « métier d'élève », tel que le définit Philippe Perrenoud. Madame Lise dit clairement qu'elle ne veut pas travailler à d'autres niveaux. On peut la comprendre. Comment ne pas devenir dépendante de ces sourires, de cet engagement dans la tâche à accomplir. Ces enfants veulent apprendre, ils font les efforts nécessaires, écoutent et s'ils sont désobéissants, c'est toujours dans les limites de ce que leur âge impose : des problèmes de communication entre eux, une résistance à l'autorité et une pulsion profonde pour jouer, toujours et partout.
Tout au long du film, la question qui monte naturellement concerne l'avenir de ces élèves.
Le spectateur peut se demander où est passé la petite lueur de curiosité qui scintillait dans les yeux de ces petits apprenants lorsqu'on les retrouve adolescents. En effet, la réalisatrice rend ces enfants si sympathiques et si attachants qu'on aimerait connaître leur destinée et être informé sur ce qu'ils vont devenir. Vont-ils poursuivre leurs études ou entrer dans les statistiques des décrocheurs?
L'enseignante, ici, est un personnage secondaire. La cinéaste n'insiste aucunement sur le culte de la personnalité et ce sont les enfants qui restent les héros de cette trajectoire de 90 minutes. Mais comme c'est souvent le cas au cinéma, le personnage secondaire sait mettre en valeur les principaux acteurs de façon formidable. Elle leur donne toute la luminosité nécessaire pour que l'on puisse saisir la richesse de ce milieu qui déjà porte les germes de ce que sera la société de demain.
En effet, tout éducateur qui observe l'échange des trois petites filles sur leur religion respective est tenté de trouver des façons d'intervenir pour donner à ces jeunes des outils qui favorisent le rapprochement et la compréhension mutuelle.
Les réponses ne sont pas évidentes et un effort de réflexion est nécessaire car les situations sont nouvelles et il faut inventer, créer de toutes pièces les avenues de l'éducation interculturelle. D'ailleurs, cette question n'est plus une préoccupation strictement montréalaise; elle devient celle de la plupart des pays d'Amérique du Nord et d'Europe.
À signaler, les gestes discrets du concierge de l'école, qui garantit aux jeunes une école propre, des collations et des lieux sécurisés… Une présence essentielle qu'il est heureux de voir soulignée par le regard de la documentariste.
Combien de fois a-t-on dénigré, méprisé ces emplois de l'ombre dont on ne s'aperçoit de l'importance que lorsqu'ils sont abolis? Mais une école propre et aussi bien entretenue que celle qui nous est présentée dans ce film n'est-elle pas aussi un modèle pour ces jeunes en développement?
Un détail? Peut-être, mais la force des interventions auprès des élèves est le résultat d'une foule de détails que les jeunes eux-mêmes sont les premiers à nous souligner.
Le film *La classe de Madame Lise* en est un vibrant témoignage.

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

Référence :
La classe de Madame Lise, [film documentaire], réalisatrice : Sylvie Groulx, Québec, Les films du 3 mars, 2006, 90 min.

Entrevue avec Chrystine Brouillet

Propos recueillis par Camille Deslauriers

Il était une fois une petite fille qui devait traverser une forêt pour se rendre à l'école. Tous les matins – ou presque – cette petite, nommée Chrystine, arrivait en retard au couvent des Ursulines de Loretteville. Oh! de quelques minutes à peine… car la « forêt » qui séparait la maison du couvent ressemblait plutôt à un sentier boisé qu'un adulte aurait traversé en six ou sept minutes. Mais, dans sa forêt, Chrystine vivait des aventures fabuleuses. Et tous les matins, dans le bureau de la directrice, les raisons qu'elle évoquait pour justifier son retard semblaient plus inventives que celles de la veille : le bois était enchanté; elle était restée prisonnière d'un rocher; il avait fallu combattre un dragon en chemin. Alors, mère supérieure la grondait un peu, tout en se demandant ce que Chrystine lui raconterait le lendemain; cette jeune fille avait tellement d'imagination!

Photo : Josée Lambert

Chrystine Brouillet

C'était là un euphémisme…

Bien des années plus tard, en effet, Chrystine allait gagner le prestigieux prix Robert Cliche, pour son premier roman policier. Depuis, elle écrit et écrit toujours… Elle vit heureuse avec ses deux chattes, Olympe et Violetta, et publie de nombreux romans, tantôt pour les enfants ou pour les adolescents, tantôt pour les adultes. Attention, cependant : ce récit qui ressemble peut-être à un conte n'en est pourtant pas un et écrire ne relève surtout pas de la bonne volonté des muses! Et ce, même si l'aventure littéraire de Chrystine Brouillet a véritablement commencé à cause d'un prince charmant qu'elle n'a pas épousé… Toutefois, n'anticipons pas. Commençons par le commencement.

Lorsqu'elle était petite, Chrystine Brouillet aimait les livres, par-dessus tout. Elle confie : « La lecture, enfant, est venue très naturellement. À la maison, on avait des livres-disques qui racontaient des contes de fées, de Grimm, d'Andersen, de Perrault, et des récits de vie de grands musiciens. Ça s'appelait *La ronde des enfants*. Moi, j'apprenais les histoires par cœur et j'allais raconter ça aux voisines. Donc, toute jeune, déjà, j'avais envie de merveilleux, j'avais envie de raconter des histoires, et quand je me suis enfin mise à lire, j'étais insatiable. En deuxième année, j'étais dans la comtesse de Ségur. À neuf ans, je lisais les contes de Marcel Aymé; les cadeaux de Noël étaient des livres. Les cadeaux d'anniversaire aussi. » Elle ajoute qu'à l'adolescence, elle dévorait littéralement les grands classiques du dix-neuvième siècle : Balzac, Dumas, Hugo, Maupassant, Zola. « J'ai tout lu *Les Rougon-Macquart* et j'aimais vraiment Victor Hugo. Je me souviens d'avoir donné une conférence sur Victor Hugo en troisième secondaire! » En riant, Chrystine Brouillet se rappelle aussi s'être déjà cachée dans un placard, une nuit, avec une lampe de poche, alors qu'elle était pensionnaire au collège Notre-Dame-de-Bellevue, pour terminer le premier tome d'*Autant en emporte le vent*…

Pourtant, mis à part ses retards légendaires et ses incartades de lectrice compulsive, au couvent comme au collège, Chrystine Brouillet semblait fort sage. « À l'école, j'étais un peu rêveuse, mais pour moi, c'était facile. J'avais quand même une bonne capacité de concentration et, toute jeune, j'ai pris une bonne habitude qui m'aide encore aujourd'hui : je faisais mes devoirs en arrivant de l'école. Je n'attendais pas à la dernière minute comme mon frère, qui lui, attendait au dimanche soir pour commencer les leçons du vendredi. C'est la même chose comme écrivain : je me lève le matin et j'écris. Je n'attends pas d'en avoir envie. Écrire est un travail comme un autre et je suis comme n'importe qui; si je m'écoutais, je ne ferais rien… Tant que ma journée n'est pas terminée, je ne sors pas de la maison. » Ainsi, du lundi au samedi, Chrystine s'impose d'écrire un minimum de cinq pages par jour. « Je suis debout à cinq heures et demie, six heures… Parfois, ça peut aller bien et j'écris mes pages en une couple d'heures; parfois, ça prend sept ou huit heures. Le reste de la journée est consacré à la recherche ou à la réécriture. » Le vrai métier d'écrivain n'a donc rien à voir avec l'image mythique du poète attendant l'inspiration. Il rime plutôt avec le mot *discipline*. Mais quel rôle a donc pu jouer le prince charmant dans cette histoire? Croyez-le ou non, si Christine écrit aujourd'hui, c'est en partie à cause d'un professeur de français duquel elle était tombée amoureuse! Au début, elles étaient quatre pensionnaires qui voulaient écrire un journal. M. Houde, leur professeur de français, avait accepté de relire leurs textes et de les annoter. Au bout de dix jours environ, les autres filles avaient abandonné le projet. Mais Chrystine, elle, avait continué : « C'est devenu plus personnel. Je me suis mise à écrire des choses un peu noires, comme on les aime à cet âge-là… J'avais douze ans et demi. J'écrivais mes états d'âme. J'écrivais que j'étais amoureuse de quelqu'un qui ne pourrait jamais me rendre heureuse. Et M. Houde, pendant des mois, avait lu mes grands cris de désespoir et de détresse. Un matin de janvier, il m'avait dit : il faut qu'on se parle après le cours… Il pensait que je parlais d'un garçon de mon âge et il essayait de me réconforter. J'ai dû lui expliquer : je pense que vous ne comprenez pas bien la situation… C'est de vous dont je suis

amoureuse. Eh oui! Amoureuse de son professeur, comme Stéphanie l'est de M. Pépin dans *Le Caméléon*. À l'instar de M. Pépin, M. Houde avait d'ailleurs répondu qu'il fallait attendre, que le temps arrangerait les choses. Moi, je pensais : quand j'aurai dix-huit ans, on sera libres de s'aimer comme on voudra. Je n'étais pas prête à baisser ma garde tout de suite. Finalement, au mois de mai, j'ai appris qu'il se mariait à l'été. Mais c'est quelqu'un qui m'a encouragée beaucoup dans l'écriture, qui m'a initiée à la réécriture et, à la fin de l'année, je lui avais promis de lui dédicacer mon premier roman. »

La promesse fut tenue. En 1982, alors âgée de vingt-quatre ans, Chrystine remporta le prix Robert Cliche du premier roman, pour *Chère voisine*, une histoire de meurtres en série effectivement dédiée à son ancien professeur de français. Et parce qu'elle écrivait de bons romans policiers pour adultes, le directeur littéraire de la maison d'édition La courte échelle lui demanda d'écrire des romans policiers pour les jeunes. « J'avais répondu : je vais essayer. Ça a bien fonctionné, donc on a continué. »

La popularité de ses romans jeunesse a fait que Chrystine Brouillet est invitée régulièrement dans les écoles. Lors de ces rencontres, les jeunes lui posent fréquemment la question suivante : « D'où viennent vos idées? » Tous les romans appellent une réponse différente, confie-t-elle : « La série des *Clémentine*, par exemple, est venue du fait qu'enfant, je croyais vraiment aux lutins : j'espérais qu'il y en ait un en dessous de mon lit quand je me levais le matin. Et j'ai décidé de créer une lutine parce que je suis féministe. On parle toujours des lutins, mais je me disais qu'il devait pourtant y avoir des lutines quelque part… Les romans jeunesse sont souvent écrits en voyage. Par exemple, j'ai fait tout le plan de *Un jeu dangereux* dans un mariage, à Évian. Moi, les mariages, je trouve ça ennuyant… donc j'observe les gens. Et, parmi les invités, il y avait un mannequin fabuleux, une femme très voyante. C'est de là qu'est venue cette idée du jeu dangereux. J'ai noté le plan sur un coin de nappe… Pour *La disparition de Baffuto*, je suis partie de la peur de perdre mes chats, tout simplement. » Bien sûr, lors de ces entrevues, des sujets beaucoup plus personnels sont aussi abordés. Les jeunes veulent tout savoir sur elle : est-elle mariée, a-t-elle des enfants, a-t-elle des animaux, dans quels pays est-elle allée, quel est son mets préféré? « Chez les adolescents, j'ai aussi des questions reliées au salaire d'un écrivain. Est-ce payant d'écrire un livre? Combien puis-je gagner dans une année? Ça met toujours les professeurs mal à l'aise, mais moi, je crois que ça montre que les jeunes sont très conscients d'une certaine réalité de notre société de consommation : je dois savoir combien je gagne pour planifier combien je peux dépenser. »

Toutefois, avis aux enseignants qui se seraient déjà sentis troublés par des questions qui paraissaient trop naïves, Chrystine les aime toutes, surtout les plus spontanées! Comme elle l'explique en entrevue, elle a la chance d'avoir un public très large, qui comporte autant des filles que des garçons et qui s'étend du préscolaire au collégial et aux adultes, et le genre de questions posées dépend beaucoup de l'âge de l'auditoire. « En première année, au primaire, ils ont souvent lu *La chauve-souris qui pleurait d'être trop belle*. Ils regardent les pages du livre, ils me regardent, ils regardent de nouveau le livre et – ça, c'est trop mignon – il y en a tout le temps un ou une qui va poser *la* question : " Oui, mais comment tu fais pour tous les colorier? " Quand je leur explique que c'est fait par impression, là, j'entends toujours un petit soupir de soulagement. Ou alors, certains d'entre eux vont me demander si j'ai vraiment vu une chauve-souris blanche. Et une fois, il y a une petite fille qui m'avait posé une question tout à fait charmante; elle s'appelait Alexandra, c'était dans le Bas-du-Fleuve, elle m'avait demandé : pourquoi dit-on des couvertures de livres? Des livres, ça ne dort pas! L'enseignante avait été un peu ennuyée, mais moi, j'avais trouvé ça très intelligent. J'ai même décidé de l'écrire dans la notice biographique d'un de mes livres! Et j'espère que la fillette l'a lu… »

Au secondaire, elle constate qu'il y a toujours dans la classe un ou deux élèves plus sérieux qui lui demandent comment on s'y prend pour écrire un roman. « Ce sont des jeunes qui écrivent, qui ont souvent un projet en cours, qui veulent des conseils, des méthodes. Il y en a chez qui tu sens que c'est un désir très sincère et qui vont poser des questions très précises, des questions qui touchent le plan, les personnages, les séries. Par exemple, ils vont me demander : " Le résumé qu'on lit en quatrième de couverture, est-ce que je pourrais l'écrire avant d'avoir commencé le roman? Est-ce que je planifie d'avance tout ce qui va arriver dans l'histoire? " Et, ici, les enseignants vont sans doute être contents parce que la réponse, c'est qu'il y a un plan très précis. » Eh oui! Un plan. En fait, pour Chrystine Brouillet, le processus créatif se scinde en quatre étapes : recherche, plan, rédaction, réécriture. Collectionner des sujets potentiels, des sujets qui nous intéressent, nous troublent, nous amusent ou nous révoltent constitue une excellente façon de nourrir l'imaginaire. Ensuite, il s'agit d'accumuler notes et informations sur chacun d'eux. « Moi, je peux prendre des notes pendant deux ans sur un sujet avant de commencer la rédaction. J'essaie de trouver tout ce que je peux : dans les journaux, sur Internet, en bibliothèque. J'ai une grande enveloppe sur laquelle j'ai inscrit le thème, et pendant un an, deux ans, trois ans, je remplis l'enveloppe. Quand vient le temps d'écrire, je trie les idées et les informations : ce qui est bon, ce qui ne l'est pas. J'ai plusieurs enveloppes, comme ça, sur plusieurs sujets et je ne sais pas dans quel ordre je vais écrire les romans mais je sais que j'ai des projets jusqu'en 2010! » Avant ou après avoir bâti le plan du roman, si le besoin se fait sentir, Chrystine rencontre des intervenants : policiers, avocats, médecins, criminologues ou autres : « J'ai beaucoup de chance, parce que les gens avec qui je dois m'entretenir sont toujours extrêmement ouverts. Quand j'ai commencé mon livre sur le syndrome de Munchausen par procuration, j'avais besoin d'un médecin qui avait vu ce genre de cas-là. J'ai rencontré un pédiatre qui travaille au CHUL, à Québec, et il a pris une heure pour me parler des enfants qui souffrent de ce syndrome. »

Évidemment, lorsqu'il s'agit d'un roman jeunesse où la fantaisie domine, la recherche n'est pas aussi exhaustive. « Par exemple, pour *Mystères de Chine*, l'idée est venue d'un

objet. Tu vois, derrière la chaise noire, en dessous de la girafe, là? Il y a une grosse caisse de thé en bois. Je suis partie de ça. Je rêvassais devant cette boîte à thé et je me suis dit : Mon Dieu! Elle est venue du bout du monde et elle se retrouve dans mon salon. Quelle pourrait être son histoire? Puis, j'ai fait quelques recherches sur le thé. » Mais l'auteure insiste : l'élaboration du plan revêt une importance capitale. « Si je décide de travailler sur un vol de bijoux, par exemple, je me demande où ça peut arriver, comment ça peut se passer, qui vole, pourquoi, qui va piéger le coupable… Quand j'ai mes réponses, je fais une ligne du temps et je découpe le roman chapitre par chapitre. Avant d'écrire la première ligne, je sais exactement ce qui va arriver dans chacun des chapitres. » Les personnages, quant à eux, naissent souvent d'un simple prénom et ils apparaissent dans le plan au gré des besoins de l'intrigue. « Quand j'ai créé Andréa et Arthur, c'était vraiment parce que, dans l'autre série de romans jeunesse qui mettait en scène Catherine et ses amis, je m'étais rendu compte qu'il fallait que j'ajoute un garçon dans chacune des histoires. Alors, je m'étais dit : la prochaine série va être mixte. Parce qu'il faut des personnages masculins pour intéresser les garçons. »

Certaines commandes, comme les livres qu'elle a écrits à la demande du musée du Québec, *Un héros pour Hildegarde*, d'après les œuvres de Jean-Paul Lemieux et *Le voyage d'Olivier*, d'après celles de Jean Dallaire, lui demandent parfois de varier un peu ses méthodes de travail. Dans ces deux cas précis, la rêverie et la poésie ont remplacé la recherche. « J'aime beaucoup cette formule où c'est le musée qui va vers l'enfant. Moi, j'avais la chance d'avoir des parents qui m'amenaient au musée, mais ce ne sont pas tous les enfants qui vivent ça, ne serait-ce que parce qu'ils habitent en région. Dans ces projets, je dois me laisser porter par la magie qui se dégage des tableaux. Je dispose toutes les reproductions devant moi, je les observe et je me dis : mettons que ça commence comme ça, que mon personnage, c'est l'enfant qui figure dans la toile *Le grand Meaulnes* et qu'il vivra une aventure fantaisiste à cause du violon qui figure dans la toile *Nature morte au violon*. Une fois que j'ai trouvé le fil directeur de l'histoire, c'est exactement comme un puzzle! Le plan se fait tout seul. C'est extraordinaire! » Écrire un conte à partir des toiles d'un peintre célèbre : voilà en effet une contrainte d'écriture novatrice à soumettre aux élèves qui prétendraient ne pas avoir d'imagination…

Aux élèves qui demandent par où commencer si on veut devenir écrivain, Chrystine Brouillet répond illico : « Lis! Fais un plan! » Et aux enseignants qui cherchent des idées pour intéresser davantage leurs élèves à la lecture, peut-être sans savoir qu'elle s'inscrit précisément dans la philosophie de la réforme, elle suggère de laisser de la liberté aux jeunes : « Qu'il y ait certains livres obligatoires, c'est correct. Parce qu'il y a des livres qu'on n'a pas envie de lire et c'est bien qu'on les lise quand même. Mais il faut aussi que l'élève puisse choisir certains titres dans un vaste choix de livres. Il faut être ouvert aux propositions des jeunes. Bien sûr, spontanément, plusieurs vont être portés vers *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux*. L'important, c'est que l'enfant lise! Surtout quand ils sont adolescents, si on essaie de trop contrôler leur lecture, je crois qu'on les braque. Et il y a une manière de présenter les histoires. Je pense à Maupassant… Moi, j'ai fait lire Maupassant à des adolescents en leur disant qu'il écrivait des histoires horribles. Je ne l'ai pas présenté en insistant sur le fait qu'il avait un très beau style, que c'était un grand auteur du dix-neuvième, etc. J'ai dit : il y a des histoires de chevelures arrachées, de fantômes… Et ça a fonctionné! Il faut leur présenter les livres sous l'angle qui peut les intéresser. » En ce sens, Chrystine Brouillet croit que les enseignants ne doivent pas avoir peur d'être spontanés. « En entrevue à la radio, à Radio-Canada, il y a deux semaines, je parlais d'un auteur qui s'appelle Henning Mankell, qui écrit des romans policiers – j'adore les romans de Mankell – et j'ai dit Mankell, c'est comme un sac de chips, tu essaies de te retenir pour lire le livre le plus lentement possible, pour t'en garder, mais tu n'es pas capable. C'est comme un sac de chips : tu te rends au fond! Semble-t-il qu'ils ont eu beaucoup de commentaires, après, disant que j'étais très enthousiaste. »

En somme, la passion, c'est contagieux! Du point de vue de Chrystine Brouillet, un bon lecteur, c'est quelqu'un qui est curieux et qui est généreux. Quelqu'un qui aime partager ses découvertes. « Parce qu'un même roman peut être tellement plate et tellement passionnant… Moi, je me souviens d'avoir été obligée de lire *Trente arpents*, de Ringuet, alors que c'était évident que le professeur trouvait ça ennuyeux. Or, j'ai été porte-parole du Festival international de littérature et il y a toujours des midis, à la Place des arts, où des acteurs viennent lire un auteur et Pierre Curzi lisait *Trente Arpents*, cette fois-là : on était suspendus à ses lèvres! Mais vraiment, on l'aurait écouté des heures de temps! Ce midi-là, tout le monde est arrivé en retard au travail! Parce que Pierre avait eu le temps de lire des extraits du printemps, de l'été, de l'automne, dans le roman de Ringuet, mais on n'avait pas eu l'hiver ». Chrystine souligne d'ailleurs que ce festival, qui revient chaque année au printemps, suggère toutes sortes d'activités qui pourraient stimuler les jeunes lecteurs. « Les enseignants devraient surveiller ça et y amener les élèves. C'est fantastique! Moi, j'ai entendu Danièle Panneton lire Anne Hébert, James Hyndman lire Monique Proulx, François Faucher lire Claire Martin… » Et Chrystine conclut l'entrevue avec un clin d'œil : « Le beau James Hyndman qui lit Monique Proulx… Je suis sûre qu'il y a bien des adolescentes qui seraient prêtes à aller écouter des pages et des pages… » À entendre Chrystine Brouillet parler avec autant de passion de la lecture et de l'écriture, on voudrait la suivre dans toutes les forêts du monde et croire avec elle qu'elles sont enchantées. Qui sait? Peut-être aurait-on la chance d'y rencontrer enfin une *lutine toute ronde, avec une robe orange, quatre oreilles et des cheveux verts*…

M^me^ Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.

MÉDIAS : LES NOUVEAUX ENJEUX

Les médias donnent à voir, pas à réfléchir, encore moins à comprendre.
L'image ment lorsqu'elle isole.

Paul Lombard

Le traitement de la question des médias dans un dossier de la revue *Vie pédagogique* démontre notre souci d'aborder les questions incontournables pour le monde scolaire.

En doutez-vous? Il suffit d'observer les jeunes de la génération montante.

En effet, les médias sont des outils dont la société s'est dotée pour communiquer, l'étymologie du terme le confirme. Depuis les années 70, il est clairement admis que les médias ont une incidence sur les habitudes de vie et les valeurs des jeunes. De nombreuses recherches ont permis d'observer l'évolution de leurs habitudes et plusieurs facteurs confirment que les médias dessinent maintenant une réalité à circonscrire au 21e siècle.

Certes, l'existence du domaine général de formation des médias dans le programme de formation de l'école québécoise a eu une incidence sur ce choix, car les observateurs constatent trop souvent que les médias sont simplement considérés comme des supports à la communication. Sans négliger cet aspect, le présent dossier a fait ressortir l'importance de réfléchir sur leur influence dans la société. Il n'est plus nécessaire de défendre que le média utilisé a une incidence sur le message et cela confirme le fait qu'il faille observer les questions éthiques que posent les nouveaux médias.

Si, depuis plusieurs décennies, les médias ont déjà influencé nos loisirs et nos habitudes de consommation, il faut reconnaître maintenant qu'ils transforment la nature de nos rapports sociaux.

Les débats publics ne s'opèrent plus de la même façon et la parole citoyenne a trouvé de nouveaux canaux.

C'est pour cette raison qu'un des aspects à privilégier pour aborder la question des médias nous semble être celui de la pensée critique; des articles de Mario Asselin et de Claude Beauchesne en témoignent. Si tous les domaines de formation sont en interrelation, les rapports entre le domaine du vivre-ensemble et les médias s'imposent particulièrement.

Photo : Denis Caron

En effet, comment ignorer l'attrait qu'ont les jeunes pour les images proposées par les médias et la vitesse avec laquelle l'information est traitée. Devant ces phénomènes, le milieu scolaire ne peut rester indifférent. Nous avons voulu décrire cette nouvelle réalité en donnant la parole à des enseignants, des parents et des grand-parents qui partagent leurs interrogations et leurs perceptions. Ne faut-il pas alors, devant ces constats, trouver des moyens d'inclure dans les pratiques des stratégies pour faire des jeunes qui sont confiés à l'école des citoyens responsables saisissant mieux tous les enjeux inhérents à ces réalités en constante mouvance. Des articles de Marie-France Laberge, de Jacques Piette ainsi que Michel Pichette, d'Estelle Lebel et de Robert Bibeau cernent bien cette réalité.

Le dossier fait également état de la situation actuelle dans une série de textes qui décrivent la place des médias dans le quotidien de jeunes du primaire et du secondaire ainsi que celui d'enseignants et d'enseignantes.

L'article de Claude Beauchesne présente une synthèse des textes d'Estelle Lebel déposés dans le site Internet.

Des exemples concrets de pratiques permettent d'apprécier l'influence positive d'une éducation aux médias. Les articles sont signés par Corinne Garieri, Nadine Gingras et Mathieu Bruckmuller.

D'autre part, Janet Radoman, Michele Luchs et Abigail Anderson nous présentent un modèle de formation novateur où les nouvelles technologies ont un rôle à jouer.

Pour vous accompagner en éducation aux médias, Fernand Ouellet a répertorié un ensemble de ressources pertinentes. Vous pouvez les consulter dans le site Internet de la revue : www.viepedagogique.gouv.qc.ca

À signaler, un texte bâti collectivement grâce aux nouvelles technologies par les responsables des RÉCIT, travail qui a été coordonné par Danielle Lemay, du MELS, et un autre de Claude Daviau, qui relate un modèle d'organisation structuré autour de l'informatique.

En complément du dossier : déjà, en 2003, l'article de Jacques Piette, dans le nº 129 de *Vie pédagogique*, situait avec précision le rôle que peuvent jouer les médias dans le développement de la pensée critique. Nous vous invitons à le relire.

Bonne lecture.

Camille Marchand

Par Marie-France Laberge

Mon fils ***NICOLAS,*** *16 ans, est tombé dedans quand il était petit. Comme parent, j'ai pourtant résisté à le plonger dans un monde qu'on explore à travers un écran, retardant jusqu'à ce qu'il ait 8 ans l'achat du premier Nintendo maintes fois demandé au Père Noël. Je voulais qu'il aille jouer dehors, mais la fascination de l'écran l'avait déjà assis de longues heures devant le téléviseur et devant notre vieil ordinateur en système DOS.*

Malgré qu'il ait été encouragé à faire du sport et à lire, mon fils est un pur produit de la technologie. Cette influence s'est fait sentir dès son plus jeune âge et a teinté sa façon d'apprendre. Les TIC ont marqué ses exploits scolaires, apportant l'ingrédient fondamental à sa réussite : susciter son intérêt et, par le fait même, le motiver à apprendre.

Sa journée type est sur le mode branché depuis des années. À 16 ans, il organise maintenant tout l'univers technologique de la maisonnée. Dès son réveil, mon ado se réfugie loin de la radio qu'écoutent ses parents, pour ouvrir son ordinateur, en même temps que le téléviseur (pour l'ambiance…) L'ordinateur est indispensable pour le relier à son monde : lire ses courriels, consulter son horaire de la journée sur le Web, répondre à un coéquipier pour un travail scolaire, ajouter une vidéo sur son site personnel ou dire un mot à son cousin de Saint-Jérôme en utilisant sa Webcam. Il va aussi, au besoin, reconfigurer le réseau interne en panne et gérer son serveur, une activité devenue banale grâce aux logiciels libres et aux ordinateurs à 200 $, alors qu'il n'y a pas encore si longtemps, cela ne pouvait être exécuté que par des programmeurs chevronnés. La technologie est de plus en plus accessible et l'intérêt de Nicolas grandit avec lui, puisqu'il préfère le langage de programmation VB, PHP ou HTML à l'anglais ou à l'espagnol. Mais ce qui me rassure, c'est qu'il n'apprend pas la technique pour elle-même mais pour créer, réaliser, coopérer, communiquer, bref, pour participer à une communauté de jeunes qui, comme lui, aiment échanger en permanence.

En chemin vers l'école, il se branche sur son lecteur MP3, un appareil qui permet d'enregistrer tout ce qui provient de l'univers du son : musique, émissions de radio, messages personnels, cours de langue, etc. Quand il arrive en classe, il n'est pas dépaysé car il a lui-même choisi de s'inscrire à l'école secondaire les Compagnons-de-Cartier, de la Commission scolaire des Découvreurs, qui offre le programme PROTIC, où chaque élève possède son portable, le principal outil pédagogique. Ce choix d'école s'est imposé en raison de son parcours scolaire au primaire : il a appris à lire en 1re année en tapant son livre de lecture sur le vieil ordinateur de la maison; il a commencé à écrire des textes et surtout à les corriger en 4e année, pour les besoins de son premier site Internet (un travail sur le

« Nous, enseignants, critiques envers l'idéologie dominante et ses conséquences funestes, nous qui voulons que chaque jeune accède aux savoirs et aux compétences qui donnent force pour comprendre le monde et agir à sa transformation, nous devons bien reconnaître que nous ne faisons pas le poids face au rouleau compresseur de médias tellement plus séduisants. »

Philippe Schmetz, *L'école démocratique* 2002

Nicolas a besoin de son ordinateur pour le relier à « son monde », pour susciter son intérêt en classe. Il consomme plusieurs médias en même temps pour créer une ambiance, ce qui est aussi le cas pour Sebastian. Nikolaï s'adonne au clavardage, fait des recherches sur Internet et apprécie les jeux vidéo tout en ponctuant ses activités virtuelles de fréquentes périodes de lecture à la bibliothèque ou à la maison. Chloé et ses amies se photographient avec leur cellulaire, s'échangent des fichiers MP3 et clavardent en faisant leurs devoirs. La place occupée par les médias de masse dans notre société n'a cessé de s'accroître au fil des décennies et aujourd'hui, de nombreux médias de plus en plus ciblés, chacun s'adressant à un segment de population particulier, envahissent le marché : le téléphone intégrant messagerie instantanée, jeux vidéo et caméra, les lecteurs MP3, les portables, etc. Les jeunes, grands amateurs de sons et d'images, sont particulièrement touchés par cette miniaturisation qui nous affranchit des grands médias et nous libère de l'ordinateur de table placé dans la pièce commune. Cependant, tout cela a un prix : un coût financier important d'abord, mais cette pseudo-liberté entraîne également une aliénation au matériel, au logiciel, à la chose. Pour le parent ou l'enseignant, amener le jeune à évaluer ses pratiques médiatiques, c'est lui proposer de réfléchir sur ses propres choix ainsi que sur leurs conséquences.

Les médias sont bien sûr un constituant essentiel du capital culturel des élèves : notre bout de chou de 24 mois n'a-t-elle pas déjà beaucoup de choses à raconter à son grand-père à ce sujet? Et fiston, qui s'adonne aux jeux vidéo avec ses amis et que l'on a peine à ramener à la maison ou encore Chloé et tant d'autres adolescents qui se réveillent au son de la radio? Est-il possible de trouver des ponts entre ces pratiques quotidiennes et la vie scolaire? Assurément, si l'on propose aux jeunes une culture qui éclaire le monde réel en aidant à y donner sens et à comprendre la place qu'on y occupe.

Chloé ne semble pas avoir d'intérêt pour ce qui se passe dans sa classe de français; elle lit un magazine placé sur ses genoux. Serait-elle plus motivée si elle développait son propre blogue pour apprendre la langue? Si elle avait son blogue, y rédigerait-elle des billets intéressants? Se préoccuperait-elle de son destinataire? Saurait-elle respecter la vie privée des gens même si elle mourait d'envie de raconter un événement cocasse impliquant une personne de son école? Que savent les enfants et les jeunes des questions touchant la protection de la vie privée? Comment les jeunes perçoivent-ils toute la gamme de nouveaux médias disponibles aujourd'hui? Quels sont les facteurs

Titanic pour lequel il a d'ailleurs gagné un prix de l'Infobourg); et il a amélioré son rendement scolaire en 5e année lorsqu'il a entendu parler de PROTIC et que je lui ai fait réaliser qu'il y avait une sélection à l'entrée et que ses notes, juste assez pour passer, pourraient ne pas faire le poids : cela a eu tout un effet sur les bulletins subséquents!

Si mon fils a choisi PROTIC pour le plaisir de posséder un ordinateur, comme parent, c'est l'intégration des matières et la pédagogie par projet qui m'a séduite. Après quelques tentatives d'utilisation de l'ordinateur à des fins ludiques en première secondaire, il a rapidement appris à faire des recherches sur le Web, à bâtir un projet avec ses pairs, à présenter ses trouvailles en classe, bref à être actif dans ses apprentissages, comme le prescrit le Programme de formation de l'école québécoise. Grâce à l'ordinateur, il a pu vivre la réforme avant la réforme. Et il a aimé l'école! Ce qui était tout un défi pour un garçon animé d'un goût démesuré pour le jeu interactif et multimédia.

Quand je lui fais part des côtés sombres d'Internet et des risques d'y rencontrer des gens aux intentions douteuses, qui mentent sur leur personnalité, il répond : « Ne t'inquiète pas, je ne corresponds qu'avec mes amis… » Ce qui est faux, car il rencontre toutes sortes de gens dans le cyberespace, dont une personne qui est venue à la maison lui acheter le vieil ordinateur qu'il vendait sur je ne sais quel site du genre E-Bay. Mais l'inquiétude des adultes ne l'atteint pas. Pour l'éduquer à développer de bons réflexes dans son utilisation des réseaux, je me rends compte que je dois passer par son émerveillement pour ce nouveau monde virtuel.

Dernier cours de la journée. ***CHLOÉ*** *tente de rester éveillée pendant que son prof de français explique la trame des* Trois mousquetaires. *Elle se réveille au moment où un élève lui remet le dernier numéro de la revue* Guitar. *Pendant que l'enseignant continue son exposé, Chloé lit la revue qu'elle dissimule sous son pupitre jusqu'à ce que la cloche sonne. Elle quitte ensuite l'école et un groupe de jeunes filles de troisième secondaire vient la rejoindre. Avec le cellulaire de Chloé, elles se prennent mutuellement en photo. « Ces photos sont excellentes », affirme Chloé, en disant aux amies qu'elle les téléchargera sur son* Skyblog *le soir même.*

Chloé et son amie Magalie se dirigent ensemble vers le métro. Elles passent devant des affiches de candidats de partis politiques placardées sur tous les poteaux de téléphone, de même que devant des publicités d'ordinateurs, de shampooings, de médicaments, de forfaits de téléphone cellulaire ou de friandises affichées dans les abribus, sur les taxis et dans les vitrines des magasins. Une énorme affiche d'une marque de jeans montre une ado arborant une moue de vamp séductrice pour la photo. Elles s'arrêtent toutes les deux un moment pour dire que ces jeans sont vraiment, mais vraiment chouettes. En attendant le métro, Magalie fait écouter Galang *à*

qui influencent leurs choix de médias? Il est essentiel de leur poser ce genre de questions. Nikolaï et Sebastian grandissent au sein d'une cellule familiale où les adultes aident les plus jeunes à développer leur jugement critique par rapport aux médias. Les relations humaines, le sport et les arts occupent aussi une place de choix dans leur univers. En éducation, ce serait une erreur de sous-estimer l'importance des médias dans la vie des jeunes. Il s'agit davantage de viser la complémentarité. Les arts sont essentiels au développement d'une pensée souple, le texte enrichit le multimédia qui, à son tour, enrichit le contenu en faisant appel aux différents sens, etc. Il faut permettre à l'élève de devenir un spectateur "créatif vis-à-vis des médias", spectateur critique en même temps qu'acteur et créateur et cette création implique, entre autres, le développement de solides compétences langagières. « Comparativement aux générations qui les précèdent, les adolescents actuels accumulent des expériences de l'écrit dans des conditions tout autres, à savoir la plupart du temps dans des environnements plus variés et bien moins clairs que dans le cas de lectures au sens traditionnel. » (UNESCO 2005) Nicolas, mordu d'informatique, n'apprend pas la technique pour elle-même mais pour participer à une communauté de jeunes qui, comme lui, aiment échanger en permanence et il n'a pas choisi d'améliorer son français pour répondre aux exigences du programme d'études mais plutôt pour les besoins de son premier site Web. Que dire aussi du commentaire de cette maman inquiète qui aurait voulu voir son fils lire Jules Verne ou Victor Hugo : « …je me suis fait violence en me disant que tu devais tout de même apprendre quelque chose dans ce tourbillon d'informations… »?

Plusieurs adultes nourrissent également des inquiétudes quant à la culture et aux valeurs transmises par certains médias. Encore une fois, des questions restent à poser : Que pensent les enfants et les jeunes de l'omniprésence du contenu commercial dans les nouveaux médias? Quel rapport existe-t-il entre les véritables expériences des jeunes vis-à-vis des nouveaux médias et les opinions de leurs parents? Les jeunes sont constamment bombardés d'images, ils vivent en permanence dans une société du spectacle mais un spectacle de plus en plus « ordinaire », une mise en scène du quotidien. Est-ce stimulant, nourrissant? Partir de ce que les jeunes consomment pour leur faire découvrir autre chose s'avère une voie intéressante pour le formateur si celui-ci est également ouvert à leur culture. Par exemple, le récit n'est plus du tout ce qu'il était; la façon de raconter une histoire a beaucoup changé, même dans les productions de masse qui repoussent constamment les balises. La créativité est au rendez-vous! Regardez les nouvelles téléséries, où les trouvailles se multiplient. La relève actuelle ouvre de nouvelles pistes dans de nombreux domaines de création, mais la consommation médiatique des jeunes, bien différente de la nôtre, ouvre aussi des portes à la génération précédente. Bien des adultes, comme Mireille, ont fait d'heureuses découvertes grâce à leurs rejetons (sa session d'exercice est beaucoup plus agréable grâce à la musique que son fils de 26 ans lui sélectionne pour son lecteur MP3). Elle dit aussi : « … je sais que tu as accès à des chansons des années 30 que je cherchais depuis des années! » Passant, passeur et passager.

Au registre des inquiétudes des adultes figurent aussi le « multitâche » et « la vie par procuration ». Sebastian active les écrans de l'ordinateur et du téléviseur, tout en gardant à portée de main le téléphone, le Nintendo et son album de bandes dessinées. Sur MSN, Chloé jongle avec neuf ou dix conversations à la fois. En même temps, elle télécharge les photos de ses amies prises après la classe. Parler au téléphone, surfer sur le Web, utiliser la

Chloé, une nouvelle chanson qu'elle a téléchargée sur son lecteur MP3 à partir du site Limewire. *Les jeunes filles discutent des raisons pour lesquelles les compagnies de disques devraient tenter d'éliminer de tels sites. Selon Chloé, la grande question est de savoir si ces derniers font du tort aux musiciens ou s'ils les rendent plus populaires.*

Chloé rentre à la maison en coup de vent et va tout droit à son ordinateur. Elle accède à MSN et commence à mettre de l'ordre dans les noms de ses 178 contacts. Seulement dix sont dans la catégorie des bons amis, cinquante sont considérés des amis, alors qu'elle bloque les noms de cent et quelques autres, mais ne les supprime pas. Une petite fenêtre instantanée s'ouvre toutes les trois ou quatre secondes pour annoncer qu'un autre de ses contacts est maintenant en ligne. Chloé jongle d'une conversation à l'autre avec neuf ou dix amis à la fois. En même temps, elle a ouvert son Skyblog *pour télécharger les images numériques qu'elle a prises avec ses amies après l'école. Au moment où sa mère passe devant l'ordinateur, Chloé cache l'écran, en lançant cyniquement : « C'est privé! J'espère que ça ne te dérange pas… C'est JUSTEMENT POUR ÇA que je veux un ordinateur dans ma chambre! » Lorsque sa sœur lui dit qu'elle a besoin de l'ordinateur pour imprimer un projet pour l'école, Chloé proteste et entre dans sa chambre en claquant la porte. Elle sort son journal du cours d'anglais et rédige des propos passionnés sur l'injustice qu'il y a à ne pas avoir son propre ordinateur.*

Chloé passe la soirée à étudier dans un livre posé sur ses genoux en vue du test de math, tout en planifiant le week-end avec les amis sur MSN et au téléphone. En même temps, elle navigue entre différentes émissions de téléréalité, qu'elle qualifie sévèrement de « frime, rien que de la frime », sans pourtant pouvoir éteindre l'appareil. Se souvenant que pour le cours d'anglais, elle a un projet à faire sur les adolescentes et l'abus d'alcool, elle entreprend une recherche sur Internet en entrant les termes clés « adolescentes » et « ivres » : elle trouve 5 700 000 occurrences. En accédant à la première page proposée, elle se retrouve sur un site porno. La description des autres sites lui apparaissant semblable, Chloé n'est pas certaine de ce qu'elle doit faire. Elle revient au moteur de recherche au moment même où sa mère entre en lui disant que c'est le temps d'aller dormir. Chloé vérifie son Skyblog *une dernière fois pour voir si des amis lui ont laissé des commentaires et envoie un petit mot personnalisé à tous ses amis qui sont toujours en ligne avant de se diriger vers sa chambre.*

Le réveille-matin de Chloé sonne à 6 h 40. Sans ouvrir les yeux, elle appuie plusieurs fois sur le rappel d'alerte jusqu'à ce que sa mère vienne soulever les couvertures à 7 h 20 pour lui rappeler que l'école commence dans moins d'une heure. Chloé flâne encore quelques minutes en écoutant les nouvelles du jour sur Mix 96 *: Angelina Jolie, enceinte de Brad Pitt, la romance Brangelina. En mangeant son yogourt dans la cuisine, elle regarde la section divertissement du journal pour voir si on parle de l'histoire Brangelina. En quittant la maison, Chloé crie à sa sœur qu'elle utilisera l'ordinateur en rentrant de l'école, et elle claque la porte sans attendre de réponse. Elle allume son lecteur MP3, descend les marches en courant et, de peur d'être en retard à l'école, court jusqu'au métro.*

messagerie instantanée, écouter la télé ou de la musique tout en faisant ses devoirs, est-ce vraiment possible? N'est-ce pas là un des facteurs qui entraînent la diminution de la capacité d'attention? C'est une question que se posent bien des adultes. Selon une recherche menée par l'Université de Stanford (Rodic 2005), la tendance au multitâche connaît une évolution très rapide depuis quelques années. « Tous ces médias agissent comme autant d'attracteurs irrésistibles. Se focaliser sur une seule activité relève de plus en plus du tour de force. » Certains psychologues affirment que notre cerveau ne peut se concentrer sur plus d'une tâche exigeante intellectuellement à la fois, car il perd du temps et se fatigue en passant d'une activité à l'autre. Pour le sociologue Stéphane Hugon, il faut voir le multitâche comme le révélateur d'une nouvelle manière de fonctionner, qui n'est ni meilleure ni pire, juste différente de ce que nous avons connu jusqu'alors : « Pour les jeunes du XXI[e] siècle, il n'y a plus une seule manière de faire, les solutions sont multiples et les façons d'y arriver également. » Toujours selon Hugon, pour de nombreux jeunes, l'événement de la communication prime sur la fidélité de la relation; ce qui compte, c'est de participer à une effervescence sociale. C'est en tout cas le type de comportement que favorise la messagerie instantanée. Par contre, un blogue attire souvent une petite troupe de fidèles qui se lisent les uns les autres, relient leurs sites entre eux et tissent des liens étroits.

Sur dix ou vingt pages de photos banales
Bilan sans mystères d'années sans lumière…

Des crèmes et des bains qui font la peau douce
Mais ça fait bien loin que personne ne la touche…

Des mois des années sans personne à aimer
C'est jour après jour l'oubli de l'amour…

Elle apprend dans la presse à scandale
La vie des autres qui s'étale
Elle vit sa vie par procuration
Devant son poste de télévision…
(Paroles et musique : J-J Goldman)

Le jeune perd son nom, remplacé par un pseudonyme, il perd son adresse, remplacée par une série de signes. Tout le reste de sa réalité est remplacée par des images : l'odeur, la voix, la matière, etc. Pour Woerner (1998), la rencontre physique implique un minimum d'engagement, une responsabilité même minime tandis que les outils de télécommunication mettent à la disposition de l'individu un « *on-off* » sécurisant. Avant, regarder nos photos était prétexte à une rencontre; aujourd'hui on dit à l'autre d'aller voir nos photos sur notre site. C'est le clic-illusion. « L'éventail de tous les traitements différents produits par une seule et même pression du doigt. Mille clics identiques peuvent entraîner autant de conséquences diverses. L'internaute est hors de l'action, loin de son lieu d'exécution. Il ne risque rien. Il n'a d'influence que sur l'image de l'action, il vit brièvement par procuration non pas une tranche de vie, il vit par procuration l'image d'une vie. » Le danger, c'est celui de la substitution des médias à la réalité. Les médias devraient être, le mot le dit, des intermédiaires! Le formateur doit donc être conscient de ce danger, ce qui ne signifie pas choisir le boycottage des médias. Comme on peut le lire dans l'*Encyclopédie de l'Agora* : « … on peut penser que, par leur nature même, les médias sont une invitation à préférer les représentations du réel au réel lui-même. Mais l'écriture inspirait les mêmes craintes à Platon… »

J'ai tout le loisir d'observer mes quatre petits-enfants qui séjournent volontiers dans la maison de leurs grands-parents, en particulier les deux garçons de onze ans qui sont cousins et amis. Ils correspondent tous deux au profil classique de la génération du début de ce siècle, saturée d'information et environnée d'images et de sons. Une discipline familiale les protège en bonne part des excès de cette déferlante, à laquelle ils réagissent chacun selon des particularités de tempérament qui modèlent leur attitude à l'endroit des ces sollicitations multiformes. L'un pourrait être accro, l'autre garde une distance.

*Les jours de congé, **SEBASTIAN** se glisse silencieusement dans le sous-sol dès le petit matin et active les écrans de l'ordinateur et du téléviseur, tout en gardant à portée de main le téléphone, le Nintendo et même un album de bandes dessinées en cas de temps morts. Il se plonge spontanément dans un univers virtuel qui lui est presque connaturel, dont il apprend vite à maîtriser les techniques et à tirer parti du contenu arborescent. Son quota quotidien d'une heure ou deux se trouve ainsi vite dilapidé et l'intervention de l'adulte l'expulse de son rêve avant qu'il ne s'enfièvre. Bien sûr, avec la discrétion et l'astuce du Sioux, il saura bien grappiller ci et là quelques rallonges de temps.*

Le petit déjeuner expédié, il s'affaire au téléphone à vérifier la disponibilité des amis du voisinage, car c'est un rassembleur. Le programme de la journée comprendra notamment des jeux vidéo avec des partenaires, des joutes avec les cartes Magic et probablement une séance illégale devant l'ordinateur du voisin. Avec les copains, les conversations et les échanges empruntent largement aux thèmes fournis par les médias favoris qui imprègnent leur imagination.

*Son cousin **NIKOLAÏ** manifeste également un profond intérêt pour les médias électroniques, mais avec apparemment moins de dépendance et de passion. Il consacre plutôt les premières heures de la journée au réveil progressif de son esprit. En mangeant calmement, il lui arrive de feuilleter l'un de nos quotidiens, si un fait d'actualité a retenu son attention. S'il accorde ensuite quelque temps au clavardage, à une recherche sur Internet ou aux jeux vidéo, il s'en extrait de lui-même pour retourner à sa bibliothèque où sa curiosité se partage entre les bandes dessinées, le roman d'aventure et les ouvrages de consultation (atlas, répertoires de voitures, etc.).*

Il rejoint volontiers le groupe des camarades avec qui il peut soutenir l'échange sur les grands sujets à la mode et accompagner les prouesses dans le domaine des TIC, mais il prend rarement l'initiative à cet égard et met naturellement l'accent sur d'autres aspects.

Précisons que, dans la mesure du possible, les valeurs privilégiées dans la famille ne réservent qu'un rôle d'appoint aux médias et tendent à trouver un juste équilibre dans la vie quotidienne. On fait une

L'école serait immobile alors que l'aspiration à la mobilité, elle, serait partagée par presque tous ses usagers. « L'ouvrir, l'aérer, faire circuler en son sein les souffles extérieurs, tel est aujourd'hui ce qui lui manque le plus. » (Porcher 1994) L'école est-elle encore vraiment immobile aujourd'hui? Le renouveau pédagogique, dont l'implantation est amorcée depuis 2000 dans les écoles québécoises, apporte un vent de changement important. Les médias, dont les TIC, sont en train de transformer la manière dont nos élèves socialisent, apprennent et participent à la société, et, lentement, le milieu scolaire prend de plus en plus conscience de l'importance de tenir compte de cette dimension dans son souci de former des citoyens libres, autonomes et responsables. Et les adultes, eux? Les médias sont-ils en train de transformer certaines de leurs pratiques? Pour le jeune comme pour le formateur, apprendre devient une entreprise permanente, qui s'impose sous des formes diverses : apprendre pour changer de métier, pour pouvoir continuer à faire le même métier ou encore pour continuer son propre développement. Toffler écrivait en 1971 : « L'analphabète de l'an 2000 ne sera pas celui qui ne saura ni lire ni écrire, mais celui qui ne saura apprendre, désapprendre et réapprendre. » Julien continue d'apprendre grâce à certaines émissions de radio, de télé et à ses nombreuses lectures incluant celles faites sur Internet, qu'il utilise beaucoup. Mireille lit son quotidien en ligne, transfère des émissions de radio sur son lecteur MP3 et utilise l'ordinateur les trois quarts du temps pour travailler. Par ailleurs, les pratiques médiatiques de Francis sont plus traditionnelles.

L'écriture et la lecture sont devenues des préalables incontournables en ce qui concerne la pratique des nouveaux médias. Même si l'on donne déjà du sens à nos expériences dans la vie à travers la langue (ce qu'on lit, écrit ou voit, ce dont on parle, ce qu'on pense), l'offre différente et toujours croissante de textes et de médias engendre des exigences nouvelles. L'activation du développement des compétences inhérentes à la littératie, soit la capacité de comprendre l'écrit et de s'exprimer par écrit, apparaît également comme une aide à la construction de l'identité. « Les compétences linguistiques sont un élément important dans le développement de l'identité; elles permettent aux jeunes de se construire une identité stable dans des situations du quotidien et d'affirmer leur identité dans de telles situations. Lire a des prolongements importants sur le plan social; les compétences en matière d'utilisation des médias sont autant d'exigences indispensables pour réussir dans la société des médias qui est la nôtre. » (Sieber 2005) Dans le cadre de l'étude suisse intitulée « L'apprentissage dans le contexte de nouveaux médias », où l'on a observé vingt classes d'adolescents durant trois ans, on affirme que la socialisation à la littératie s'effectue sur une période de longue durée et n'est nullement achevée à la fin de la scolarité; mais pendant la période scolaire, « des mesures prises à l'école pour favoriser le développement des capacités linguistiques produisent ostensiblement un meilleur effet chez les élèves bénéficiant de conditions dans leur cadre familial allant également dans ce sens. La pratique des médias à l'école et celle en dehors de l'école devraient être plus étroitement couplées ». Une pratique de littératie riche implique également le domaine extrascolaire et les aptitudes à l'écrit d'une plus grande complexité semblent être particulièrement stimulées par des lectures diversifiées effectuées durant les loisirs.

Julien a choisi de faire quotidiennement un relevé de presse et d'écrire un billet qui peut intéresser les intervenants du milieu scolaire. Son blogue est

large place aux relations humaines directes, à l'activité physique (natation, tennis, ballon, ski, etc.), aux arts (danse, musique, dessin, etc.), au contact avec la nature et au temps personnel libre et gratuit.

Chaque fois que l'occasion se présente, les adultes contribuent à former le jugement critique des plus jeunes par rapport à l'information : au cours de conversations à table, au moment du téléjournal quand ils sont présents, devant un jeu-questionnaire télévisé, etc. Il arrive aussi que les jeunes se joignent à nous pour visionner un long métrage qui dépasse leur intérêt immédiat; ainsi, Sebastian vient de découvrir le peintre hollandais Jan Vermeer grâce au film La jeune fille à la perle, *qui l'a captivé. Il nous a posé beaucoup de questions à ce sujet.*

Néanmoins, je nourris des inquiétudes quant à la culture et aux valeurs transmises par certains médias. Mes petits-fils sont très intéressés par ces créatures monstrueuses et bizarroïdes qui envahissent leurs jeux et alimentent leur imaginaire. Ils sont fascinés par le climat de violence dans lequel elles évoluent en permanence. Je présume aussi qu'avec la complicité de camarades, nos « petits anges » ont entrevu quelques jardins interdits et qu'ils ont déjà un aperçu des pires turpitudes humaines.

Je me classe donc parmi les grands-pères (modèle 1937…) qui s'interrogent sur certains aspects de l'avenir de leurs descendants et sur les dangers qui pourraient compromettre leurs possibilités d'équilibre et de bonheur. Quel sera à long terme l'effet profond de cette invasion médiatique, massive, constante et difficilement maîtrisable sur l'esprit et le cœur de nos petits-enfants, sur leur échelle de valeur, sur le développement de leur éthique et sur une saine perception de la réalité?

Plusieurs motifs d'espoir, certes, mais aussi des craintes fondées quant à l'aliénation qui pourrait en résulter pour l'espèce humaine.

***JULIEN**, 40 ans, enseigne au secondaire depuis 16 ans. Il aime vraiment son travail auprès des élèves, mais trouve que le cadre scolaire l'empêche d'aller aussi loin qu'il le voudrait. Il a tenté de réaliser des projets interdisciplinaires avec les enseignants et les élèves de son école, mais il s'est heurté à la résistance de ses collègues. Lorsqu'il a décidé d'intégrer les TIC à son enseignement, il a dû faire face à une technologie désuète ainsi qu'à des budgets limités; c'est pourquoi il a tenté de convaincre la direction de son établissement de s'impliquer dans ce dossier. Sa demande n'a pas été reçue, la direction craignant de se faire reprocher un certain favoritisme par d'autres membres du personnel.*

Dans sa vie quotidienne, Julien est cultivé, curieux et fait preuve d'esprit critique. Au fil des ans, il continue d'apprendre grâce à certaines émissions de radio ou de télé et à ses nombreuses lectures (fiction, journaux, magazines). Il utilise beaucoup Internet tant sur le plan personnel que pour son travail. La pédagogie le passionne un projet personnel qui l'amène à jouer son rôle de passeur d'une nouvelle façon. Ce loisir le nourrit et lui permet de développer plusieurs compétences relatives à l'utilisation des technologies et médias. Il en va de même pour les élèves de sa classe qui ont choisi de développer leurs compétences disciplinaires et transversales à travers ce type de projet. Pour arriver à comprendre puis à communiquer, il importe que le destinataire de l'information soit motivé pour interagir avec ce qui lui arrive. Pour construire du sens, il faut avoir suffisamment d'intérêt pour ce qui nous est proposé. Même si les enseignants ont de moins en moins le monopole en ce qui concerne la transmission de connaissances (entre autres parce que leurs élèves ont souvent accès à des sources d'information plus riches et plus actuelles que celles qu'ils utilisent), ils ont un rôle majeur à jouer pour faciliter le processus de compréhension et d'interaction de l'usager. L'environnement technologique a beau être interactif, il ne répond pas aux composantes psychoaffectives et sociales qui font la spécificité des élèves.

Dans cette nouvelle culture participative mise en avant par la transformation des médias, les jeunes ont accès à de nombreuses tribunes pour s'exprimer et ils participent de plus en plus à la sphère publique. Ceci amène de nouvelles responsabilités que souvent ils ne sont pas prêts à assumer et qui sont d'ailleurs mal saisies par plusieurs adultes. Parfois aussi, les jeunes ne savent tout simplement pas que l'exercice des libertés comporte des devoirs et des responsabilités particulières. Encore ici, le rôle de l'école est déterminant. Même si les jeunes développent des habiletés en ce qui a trait à l'utilisation des médias pour la recherche ou la création, ils sont rarement habiles pour examiner les médias eux-mêmes, les remettre en question, ou comprendre les contextes dans lesquels ils opèrent. Comme le précise Guité (2005), « les nouvelles technologies comptent des outils de publication naguère réservés aux institutions et aux adultes avertis. D'une certaine manière, les éditeurs servaient de filtres à la publication. L'*empowerment* des masses, dont je suis convaincu des bienfaits éventuels, comporte forcément des risques, mais ceux-ci seraient moindres si on en faisait des objets d'apprentissage. L'éducation à l'éthique n'a jamais été plus nécessaire, maintenant que les jeunes disposent d'instruments acérés ». Un exemple : en classe, d'ajouter François Guité, au regard de l'assassinat des profs sur les blogues personnels des jeunes, je souligne les différences fondamentales entre la communication écrite et la communication verbale. « J'ai fait valoir l'immoralité d'éterniser un sentiment négatif, furtif de nature, quand il porte atteinte à la réputation d'une personne. Les paroles s'envolent, les écrits restent. Depuis toujours, on ventile nos frustrations verbalement… c'est l'affaire de quelques minutes, après quoi on retrouve nos esprits. En déversant leur fiel dans le cyberespace, les jeunes donnent aux émotions, pourtant labiles, un caractère d'éternité. Ce n'est pas correct; et ça, ils le comprennent. Il suffit de leur faire voir les répercussions à long terme d'un tel geste s'ils en étaient la cible. »

Mireille, Francis et Julien se divertissent ou collectent l'information sur différents supports : par exemple, la télé et la radio pour le divertissement et l'information de base et la presse écrite pour l'analyse, sans oublier Internet. Pour eux, il est important de tenir compte de la plus value d'un média par rapport à un autre pour répondre à leurs besoins. Francis intègre-t-il à son enseignement des capsules d'éducation aux médias relatives à la couverture médiatique des événements sportifs, le domaine qui l'intéresse plus particulièrement? Certains enseignants affirment ne pas pouvoir faire d'éducation aux médias en classe parce qu'ils ne se sentent tout simplement

et il est au courant des plus récentes recherches et découvertes dans ce domaine. Julien a une vie personnelle équilibrée; il consacre du temps à sa conjointe, à son fils ainsi qu'à son père, qui est malade. Il pratique le ski de fond et la natation. Depuis deux ans, il est tombé dans la blogosphère! Il affirme que, pour lui, c'est une planche de salut. Il a trouvé sur le Web ce qui lui manque tant à l'école : des apprenants adultes enthousiastes qui souhaitent construire ensemble de bons environnements d'apprentissage et rester des « experts crédibles » pour leurs élèves.

Tous les soirs, Julien fait un relevé de presse (imprimé et virtuel), puis rédige un billet sur un sujet pouvant intéresser les gens du monde de l'éducation; son carnet (blogue) est, en effet, avant tout pédagogique. Il s'intéresse également à ce qui allume ses élèves car, selon lui, pour assurer une évolution plus sereine et constante de la réforme, il faut compter sur de véritables passeurs. Pour réussir le renouveau pédagogique, il faut être convaincant, entraînant, patient aussi, car cela prendra du temps pour que chaque enseignant soit convaincu individuellement.

Son travail le nourrit abondamment. Il développe plusieurs compétences relativement à l'utilisation des technologies et des médias et il fait de nombreuses découvertes sur la puissance des réseaux et des communautés apprenantes. Tout au long de son parcours, il est constamment préoccupé par l'équilibre qu'il doit maintenir entre ses besoins fondamentaux, ceux des gens qui l'entourent et sa grande soif d'être et de se connaître avec les autres. En entreprenant cette aventure de communication, il a rapidement voulu la partager avec ses élèves et ces derniers ont donc maintenant leur carnet.

***MIREILLE**, 47 ans, a enseigné pendant 13 ans avant d'occuper, depuis 10 ans, différents postes toujours liés au monde de l'éducation. Elle croit être dans la moyenne québécoise en ce qui concerne son temps de consommation de médias. Pour ce qui est de ses pratiques, peut-être diffèrent-elles un peu, à son avis, de celles de la majorité des Québécois de son âge.*

Sa journée-type :

***5 h 30** – Dès le saut du lit, ouverture de l'ordinateur pour une lecture en diagonale du journal* Le Devoir. *Une sélection automatique de certains articles (culture, éthique et religion, éducation, médias) étant faite grâce à son abonnement au journal, c'est une version personnalisée du quotidien qui se trouve déjà dans sa boîte de courriel le matin. À ce moment, elle n'a pas souvent le temps de s'attarder (sa lecture se résume à être au courant des grands titres et à repérer ce sur quoi elle reviendra en plaçant la page dans les signets du fureteur), car les meilleures heures de travail de Mireille sont entre 6 h 30 et 9 h, alors il faut aller à l'essentiel durant cette période.*

pas compétents en ce domaine. Cela reste alors une piste prometteuse que de commencer par un aspect des médias qui les interpelle et sur lequel ils auront assez facilement quelque chose à partager avec les élèves. De plus, pour bâtir de véritables sociétés du savoir, les possibilités nouvelles offertes par Internet ou par les outils multimédias ne doivent pas pour autant nous désintéresser de ces instruments du savoir à part entière que sont la presse, la radio, la télévision et, surtout, l'école. Plaider en faveur du pluralisme des médias, c'est choisir le droit à une information diversifiée et de qualité. La technologie devrait d'ailleurs englober les livres, le tableau, la radio, la télévision, le film, la visioconférence, la communication par le Web, les quotidiens, etc. Il est rare qu'un seul média réponde à tous les besoins éducatifs. Dans chaque cas, il faut choisir la ou les technologies les plus appropriées à un objectif et à un contexte particuliers. Le formateur doit faire preuve « d'une bonne intelligence de l'apport des nouvelles technologies au cours des différentes phases de l'apprentissage (découverte, initiation, appropriation, évaluation) et selon les différentes situations pédagogiques (travail individuel autonome, travail collaboratif dirigé, cours, communication avec l'enseignant) ». (Bélisle 2000)

Diverses connaissances, habiletés et compétences différentes de celles qu'on enseigne et évalue dans les situations d'apprentissage traditionnelles se développent lorsqu'on travaille avec les médias. Il importe donc d'offrir à tous les élèves d'agir de façon que tous puissent développer ces compétences. Les enseignants, les parents et même les élèves ne savent pas trop comment évaluer ces nouvelles formes de travail et comment elles se connectent avec d'autres formes d'expression. C'est une des raisons pour lesquelles les formateurs doivent aussi bénéficier de moments d'accompagnement pour développer leurs propres compétences en la matière (communication interpersonnelle, planification, collaboration et travail de groupe, régulation, connaissance du champ enseigné ou connaissances techniques de base). Les jeunes participent au nouveau paysage médiatique, mais cette participation traverse les processus éducatifs et créatifs, la vie démocratique, la citoyenneté et la vie de communauté; cela implique que les jeunes développent non seulement des habiletés et des connaissances mais un sens éthique et critique, un bon jugement et la confiance en soi nécessaires pour utiliser les différentes tribunes. Avec l'adulte, les jeunes peuvent étudier, par exemple, les discours du grand public et des leaders d'opinion ou les propos des scientifiques dans les différents médias et voir quel type de discours est utilisé sur une tribune donnée. On entend constamment qu'il faut de plus en plus simplifier son discours pour « passer dans les médias », mais comme notre société est de plus en plus complexe, on fait face à un véritable problème. Il faut être capable de déterminer quels médias nous offrent des analyses plus sérieuses et en profondeur d'une situation. La nuance n'est malheureusement pas, on le sait, la principale qualité de nos médias; mais la nuance détermine le style, l'autorité de la parole prononcée et la pertinence du discours : c'est de cette façon qu'un texte est un miroir fidèle de la réalité. « À chercher le modèle simplissime, les médias passent à côté de l'intelligence. À tenter de (ou à faire croire qu'ils peuvent) fournir toutes les réponses, l'espace pour la pensée critique et pour le rôle du lecteur est en chute libre. » (Voyer-Léger 2005)

Intégrer ses connaissances et ses savoir-faire dans une culture du monde qui bouge avec comme objectif de pouvoir agir sur ce monde et donner ainsi du sens à sa vie n'est tout de même pas une mince tâche. Selon De Rosnay (2003),

***6 h** – 30 minutes d'exercice sur le vélo stationnaire. La session est beaucoup plus agréable grâce à la musique que son fils de 26 ans lui sélectionne pour son IPod à chaque fin de semaine. Fiston est fou de la musique et connaît très bien les goûts de maman, alors... il s'adonne à sa passion tout en partageant avec sa mère, et elle, découvre plusieurs pièces qu'elle ne connaîtrait absolument pas sans lui car elle n'a pas de temps à consacrer à se tenir au courant de ce qui se passe sur la scène musicale. Elle a choisi d'occuper ses temps libres à la lecture (imprimé et en ligne) et à la création de photomontages et de collages électroniques.*

***6 h 30** – Petit déjeuner, toilette, etc.*

***7 h à 9 h** – Travail (dont souvent 30 minutes de courriel consacrées à deux ou trois questions qui demandent réflexion). Le courriel sera ensuite traité à chaque heure, jusqu'à 18 h, en remettant à plus tard les questions qui demandent réflexion.*

Départ pour le bureau. Utilisation du transport en commun (pas de lecture de journaux, pas de lecteur MP3 pendant le trajet; le nez au vent... l'esprit qui vagabonde...).

***10 h à 12 h 30** – Au travail, utilisation de l'ordinateur 75 % du temps.*

Dîner rapide et léger et 45 minutes de marche sportive à 7 km/h (sans lecteur MP3).

***13 h 30 à 17 h** – Au travail, utilisation de l'ordinateur 75 % du temps.*

Retour du bureau. Utilisation du transport en commun (pas de lecture de journaux, pas de lecteur MP3 pendant le trajet; le nez au vent... l'esprit qui vagabonde...).

Souper et règlement de choses courantes.

***19 h** – La fonction Podcast disponible, entre autres, pour certaines émissions de radio de la SRC permet à Mireille de repérer les entrevues ou les chroniques qu'elle veut transférer sur son IPod pour les écouter au moment opportun, la fin de semaine surtout, et souvent dans l'auto (son véhicule étant muni d'une prise pour lecteur MP3).*

***19 h 30** – Lecture, créations diverses, production de visuels (pour ses albums personnels ou pour son travail).*

***20 h 30** – Souvent une heure de télé pour « déconnecter » avant le sommeil ou programmation du magnétoscope pour enregistrer une émission qu'elle ne veut pas manquer.*

C'est la fin de semaine qu'il y aura approfondissement d'éléments d'information et d'actualité qui auront été repérés pendant la semaine, une bonne partie de ses lectures personnelles nourrissant également la sphère professionnelle.

enseigner devient difficile et délicat car l'enseignement est mis en cause par les nouvelles contraintes du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui. Autrefois, l'environnement de la classe était plus riche et varié que l'environnement extérieur. Il y avait des cartes géographiques, des squelettes, des grenouilles dans des bocaux, des photos… Par contraste, la rue était pauvre, avec peu de publicité, peu de devantures de magasins attrayantes, et à la maison, pas d'Internet, pas de télévision offrant 100 chaînes différentes. « On peut constater aujourd'hui que le processus s'est inversé : l'environnement de la rue ou du monde dans lequel vivent les jeunes est très riche, très séduisant. Il y a beaucoup à voir, depuis les panneaux publicitaires jusqu'aux affiches de cinéma, en passant par Internet, le multimédia, le clavardage, le SMS, le téléphone portable, les jeux vidéo. Alors que l'environnement scolaire, même s'il a beaucoup progressé (chacun de nous a essayé de le faire progresser à sa manière) est maintenant plus pauvre. Il y a donc un décalage entre les espaces où les élèves vivent et les espaces où ils apprennent. »

La télévision mondiale a créé les notions de temps réel et d'ubiquité. C'est aussi le cas d'Internet. On participe aux événements au moment où ils se produisent tout en étant ailleurs. Pour les jeunes, le « temps long », celui de l'école et de l'apprentissage est de plus en plus contraignant et ils se réfugient dans un autre temps, que De Rosnay appele le " temps court ", c'est-à-dire le temps des évènements, des instants éphémères, qui se remplacent en permanence. Les adultes sont aussi de plus en plus nombreux à choisir cette succession de présents, de bien-être immédiat satisfait dans un état dépourvu de sens. Que faire alors avec ce que De Rosnay appelle l'environnement « non zappable » de l'école? Voir la classe comme un lieu unique de relations humaines qui va se doter, selon les cas et les moyens, de médias et de technologies. La classe du 21e siècle ne devrait pas être une classe de haute technologie mais une communauté d'apprenants où chacun, formateur ou élève, s'engage.

En cette ère où les médias sont d'abord synonymes de communication superficielle, de rhétorique séductrice, d'uniformité et d'illusion, comment peuvent-ils contribuer à l'enrichissement culturel des individus? L'école a un rôle majeur à jouer à cet égard car elle peut promouvoir la liberté d'exercer ses choix individuels et collectifs dans des conditions suffisantes d'autonomie et travailler à faire en sorte que les esprits ne soient pas conditionnés. Éducation aux formats, aux valeurs préconçues, à l'uniformité, aux carcans, il n'en tient qu'à nous d'éveiller les jeunes à ces dimensions. Le goût et l'intelligence, ça se travaille, c'est affaire d'ouverture d'esprit, de curiosité, de rencontres et une « manière d'être culturelle » se développe aussi, peu importe les contenus proposés au départ. L'idéal serait bien sûr de pouvoir compter sur la diffusion de contenus de qualité, qui contribuent à ouvrir les individus à la culture, au savoir, à la tolérance et à l'Autre : des productions qui se distinguent par leur authenticité, leur créativité, leur poésie et leur sens de la dignité humaine, de la justice et de la conscience sociale. Comme nous le disions précédemment, la sensibilité, l'émotion et la pensée sont le propre de l'humain et la culture, le ciment qui permet d'intégrer les apprentissages. Apprendre aux enfants à déchiffrer et à interpréter les messages et les confronter à plusieurs systèmes de valeurs contribuent à les outiller pour faire face à ce bain commercial permanent où le consommateur a remplacé le citoyen et où les forces du milieu imposent des manières d'être et de penser. Rappelons ces paroles de la petite à son grand-père : « … Grand-papa, tu as dû te mettre à jour peu de temps après ma naissance en

FRANCIS, *30 ans*

6 h	Réveil avec l'émission de radio matinale du 98,5 FM
6 h 20	Lever, douche, soin des enfants
7 h	Déjeuner en compagnie de la famille, en feuilletant *Le Journal de Montréal*
7 h 20	Préparation du lunch et départ pour la garderie, en compagnie de sa fille
7 h 30	Arrivée de sa fille à la garderie
7 h 40	Départ vers le travail (au son de la radio du 98,5 FM)
8 h 15	Arrivée à l'école et préparation de la journée
8 h 45	1re période : travail sur les stratégies de lecture
9 h 45	2e période : projet sur la santé
10 h 45	3e période : animée par un spécialiste; pendant ce temps, correction de productions écrites et appel téléphonique à un parent
12 h 20	Dîner
12 h 50	Préparation de classe
13 h 15	4e période : accueil des élèves et période de lecture
13 h 30	Ateliers divers
14 h 35	5e période : univers social
15 h 45	Départ pour Joliette (en écoutant une émission de sports, sur CKAC)
16 h 55	Arrivée au gymnase
17 h	Entraînement de volley-ball (comme entraîneur)
18 h 45	Départ pour la maison (en écoutant une émission pour les sportifs, sur CKAC)
19 h 15	Arrivée à la maison et souper
19 h 45	Préparation du coucher des enfants
20 h	Course à pied, étirements et douche
21 h	Correction de productions écrites (la fin)
22 h	Écoute des nouvelles du sport, à la télé, sur RDS
22 h 20	Coucher (enfin!)

Les médias (radio, journal et télévision) occupent une place importante dans la vie de Francis, car il les lit ou les écoute à six reprises pendant la journée. Il navigue aussi sur Internet pour chercher des informations précises. Malgré cela, il n'a pas intégré l'éducation aux médias à sa classe car pour lui, ce n'est pas une priorité. Il se dit satisfait des émissions qu'il écoute; elles touchent toutes le sport et lui donnent les informations qu'il recherche sur ce sujet. La consommation de médias de Francis se fait habituellement en s'adonnant à une autre activité. Il ne cherche pas à analyser sa consommation médiatique et ne fait pas de liens entre celle-ci et son enseignement. Francis est très actif, le sport est sa passion et les médias l'alimentent.

t'achetant un lecteur DVD pour me permettre de suivre les épisodes de *Baby Einstein* dans la langue de mon choix et ceux de *Caillou* [...] lors de mes récentes visites au Jardin Botanique et au Biodôme, je suis revenue à la maison avec des produits dérivés très amusants.» Les médias se taillent une place importante de plus en plus tôt dans la vie des jeunes, mais comme le souligne le grand-père de Sebastian et de Nikolaï, «chaque fois que l'occasion se présente, les adultes contribuent à former le jugement critique des plus jeunes: au cours de conversations à table, au moment du téléjournal quand ils sont présents, devant un jeu-questionnaire télévisé, lors du visionnement d'un long métrage [...] une saine discipline les protège des excès.» Mireille s'impose également une discipline par rapport à sa consommation de médias, en se réservant de longs moments de silence, et fait des choix quant à la qualité de ses sources d'information. Julien a un regard critique par rapport à l'information qui lui est transmise et il apprend à ses élèves à développer des filtres et à se donner des critères d'analyse. De cette façon, il devient aussi possible d'établir des rapports entre les pratiques médiatiques scolaires et les pratiques médiatiques privées. Le jeune choisit lui-même une ou des paires de lunettes pour jeter un regard sur sa consommation : la fréquentation du cinéma, l'écoute musicale, les communications et recherches informatisées et les jeux interactifs. On vise à faire réfléchir et ressentir. Internet, par exemple, «peut devenir aussi bien l'instrument de la construction de sociétés du savoir que le labyrinthe qui pourrait nous mener, doucement mais sûrement, vers les rives – ou les dérives – de cette société du divertissement» (UNESCO 2005). Lire, écouter, voir, s'informer, approfondir et agir sont les possibilités qui s'offrent à nous.

Et l'identité québécoise dans tout cela? «Avec l'adoption d'un dispositif comme Internet, par exemple, on importe du coup des manières de pratiquer la communication et de produire des connaissances; on s'identifie à des valeurs et à des façons de se coordonner qui circulent dans le "cyberespace" et qui sont ancrées dans la langue d'usage et le design des portails, des interfaces et des logiciels. Il apparaît pertinent d'encourager la création et la diffusion de produits médiatiques québécois si l'on veut soutenir l'affirmation et l'expression des gens d'ici dans ce nouveau contexte numérique.» (Proulx 2000) Même si l'on parle souvent d'hyperchoix pour caractériser l'offre actuelle des différents médias, force est de constater qu'il s'agit plutôt d'apparence de choix puisqu'on fait majoritairement référence à des produits «culturels» aseptisés et complètement interchangeables. Grâce au Web, Julien fait partie d'un réseau d'apprenants adultes enthousiastes qui construisent ensemble des environnements d'apprentissage qui répondent non seulement à certains critères de qualité, mais qui contribuent au développement et au rayonnement du français sur Internet. La question des contenus est fondamentale. La culture, c'est tout projet visant à nous faire réfléchir et ressentir par le biais de toute forme narrative possible. La culture permet une analyse de la société et des gens qui la composent. L'école peut favoriser le développement d'habitudes de navigation où l'utilisation du français prédomine et doit amener les élèves à découvrir les productions culturelles québécoises; de plus, les élèves eux-mêmes peuvent diffuser et valoriser notre langue et notre culture sur Internet.

De très nombreux jeunes se servent de sites Web du type «MySpace.com» (50 millions d'individus, âgés de 14 à 24 ans surtout, y ont créé leur espace personnalisé depuis son ouverture en 2003) pour «se rencontrer». Dès qu'elle entre chez elle, Chloé téléverse sur un de ces sites les photos de ses amies prises avec son cellulaire. Elle réorganise sa liste de contacts et vérifie

Depuis que je suis grand-père, j'ai porté une attention particulière aux productions médiatisées qui contribuent à donner un sens aux représentations du monde des jeunes enfants. Lors d'une récente visite de ***MA PETITE-FILLE*** *de 22 mois à la maison, j'en ai profité pour l'interviewer sur son univers médiatique et voici ce qu'elle m'a raconté :*

Grand-papa! Je tiens à te rassurer tout de suite, tu n'as pas à t'inquiéter relativement à l'influence des médias dans ma vie actuelle et future. Tu sais, au moment où maman allait accoucher de moi, j'avais déjà écouté une bonne partie du répertoire de la musique de relaxation. Cette écoute attentive m'a d'ailleurs permis de lui signaler clairement que je souhaitais que ma veilleuse musicale me fasse entendre la Berceuse *de Brahms avant de m'endormir. Elle a aussi eu la bonne idée de placer dans ma chambre des autocollants d'animaux, d'étoiles et de la fée Clochette de Disney.*

Rappelle-toi, grand-papa, tu as dû te mettre à jour peu de temps après ma naissance en t'achetant un lecteur DVD pour me permettre de suivre les épisodes de Baby Einstein *dans la langue de mon choix et les aventures de* Caillou. *J'ai aussi une bibliothèque dans laquelle grand-maman trouve des histoires merveilleuses à me raconter.*

Après mes récentes visites au Jardin botanique et au Biodôme, je suis revenue à la maison avec des produits dérivés très amusants. Te souviens-tu, grand-papa, que de votre récent voyage en Chine, grand-maman et toi m'avez rapporté la version chinoise du livre Les trois petits cochons, *ce qui m'a permis de découvrir la portée universelle de cette histoire que j'adore.*

Grand-papa, as-tu vu « Mon ordinateur », pour sélectionner des chansons et pour faire des associations, que le Père Noël m'a apporté? Il me permet déjà de faire mes premiers pas en informatique et de mieux comprendre pourquoi mes parents passent autant de temps devant leur écran. Les plus récents jeux que j'ai reçus portent sur les chiffres et sur les contraires, en plus de me permettre de développer mon sens du toucher. Tu sais, grand-papa, on produit des jeux éducatifs de plus en plus intéressants.

Mon papa m'a fait écouter d'autres styles de musique plus rythmée. À la garderie, l'éducatrice et mes amis m'ont fait voir des vêtements de marques différentes des miens; il paraît qu'ils sont de plus en plus à la mode. Qu'en penses-tu? La prochaine fois que tu me garderas, je te parlerai des autres productions médiatisées que l'on a à la garderie. D'ici là, tu peux être rassuré sur mes fréquentations médiatiques, car les gens qui m'entourent m'ont jusqu'à présent mis en contact avec des productions de qualité qui me permettent de cultiver mon goût pour la belle musique, les bonnes histoires, les arts et les DVD intéressants. Tu peux déjà me faire confiance!

très régulièrement si quelqu'un lui a laissé un commentaire. Dans son texte intitulé *La production d'identité dans une culture de réseau* (Boyd 2006), la chercheuse analyse comment des adolescents du monde entier utilisent le site MySpace pour « rejoindre leurs copains ». La première chose à faire en arrivant sur MySpace est de se créer un « profil » pour faire part à la communauté de nos goûts et intérêts, surtout en ce qui concerne la musique, le cinéma et la mode, et identifier les autres usagers de MySpace qu'on connaît (avec des liens renvoyant à leurs pages). Photos, vidéos et musique intégrés à notre texte rendent le tout plus « cool ». « Les profils sont des corps digitaux, des étalages publics d'identité », écrit Danah Boyd, anthropologue spécialisée dans la recherche sur les communautés de jeunes en ligne. « MySpace leur permet de mettre en mots leur propre identité grâce à ces pages incroyables et, ce faisant, leur donne l'opportunité de se mettre en images et d'obtenir des réactions. Ils se dessinent virtuellement par petites touches et ajustent en fonction des réactions de leurs copains. Ça ressemble à une chambre d'ado… », suggère Boyd.

Pourquoi cet engouement? La réponse ne relève pas de la technologie comme telle, selon la chercheure. Les ados manquent de mobilité et d'accès à des espaces où ils peuvent se rencontrer sans être dérangés, alors ces lieux virtuels pallient cette absence, ce qui les rend si attrayants. C'est un peu le même phénomène pour les espaces de clavardage et de jeux en ligne. Même s'il n'est pas un passionné de l'ordinateur, Nikolaï accorde régulièrement un peu de temps au clavardage. Le programme de la journée de Sebastian comprendra notamment des jeux vidéos avec des partenaires et Nicolas, grâce à son ordinateur personnel, participe à une communauté de jeunes qui, comme lui, aiment échanger en permanence. Mais s'étant inscrit au programme PROTIC dès son arrivée au secondaire, Nicolas a aussi rapidement appris à bâtir un projet avec ses pairs en utilisant la technologie. Les communautés virtuelles de praticiens utilisent notamment le réseau Internet, les groupes de discussion, les salles de réunion virtuelles ou la téléconférence pour échanger, distribuer ou diffuser des informations et partager différentes ressources. Certains environnements scolaires ont déjà adapté ce modèle et encouragent les jeunes à faire partie de véritables communautés apprenantes. Il ne suffit pas de connecter un ensemble d'individus vers un espace commun sur la Toile pour construire une communauté! Certaines communautés virtuelles se présentent comme des bulles sociales dans lesquelles on peut se réfugier pour échapper à la difficulté et aux déceptions du monde réel alors que d'autres permettent les mémoires dynamiques partagées et la communication à la fois collective, interactive et plurielle des communautés virtuelles et du Web. « Cette souplesse d'utilisation est particulièrement favorable à l'intelligence collective. Dès qu'un problème est formulé quelque part, il est accessible à un très grand nombre d'intelligences personnelles (ou de petits groupes) et les solutions découvertes peuvent être comparées et utilisées par tous. Ce mode de fonctionnement, typique de la communauté scientifique, est particulièrement encouragé dans le monde du " logiciel libre ", mais il se généralise à d'autres secteurs. » (Lévy 2003)

Avec le passage à la deuxième génération du Web, on a accès à une architecture de participation implicite et ce que l'on souhaiterait évidemment pour nos jeunes, c'est qu'ils deviennent éventuellement, grâce aux blogues et autres outils disponibles, des citoyens plus actifs réconciliés avec la politique et la vie de leur cité et plus ouverts à la diversité culturelle. De plus, les nouveaux travailleurs du savoir consomment le savoir tout en participant à son élaboration. Ils ne sont ni chercheurs ni simples praticiens, on pourrait

Aujourd'hui, tu as vingt ans. Ton adolescence s'est amorcée avec la naissance d'Internet. Je t'ai vu découvrir le monde en naviguant sur les vagues de ce monstre qui me terrifiait, je dois le dire. Tes premiers mouvements d'affirmation et d'autonomie prenaient la forme des détours par ces alcôves de jeux où tu rencontrais des amis après l'école. Il m'a fallu faire des rappels quotidiens pour te ramener à l'heure du souper, car les rumeurs de la virtualité masquaient le carillon de l'église qui me ramenait à la maison à ton âge.

Puis, le monstre est entré dans la maison et tu as pu, à 13 ans, jouer sur Internet à ces jeux qui me semblaient si anémiants, moi qui aurais voulu te voir lire Jules Verne et Victor Hugo… Je me suis fait violence en me disant que tu devais apprendre quelque chose dans ce tourbillon d'informations, et cela même si je ne connaissais pas la teneur de ces apprentissages. L'objet trônait dans la salle de séjour et je savais garder l'œil pour préserver mon petit monde. Il me semblait parfois, à cause de la violence de certaines images que tu me montrais, que tu étais confronté à des réalités qui dépassaient tes capacités de compréhension. L'air de rien, il me fallait aborder ces sujets dont même les adultes répugnent à parler : la torture ou l'exploitation des êtres humains, entre autres. J'avais l'impression que le monstre avalait ta naïveté d'enfant trop vite en te proposant toutes ces réalités difficiles à accepter. De ton côté, tu prenais quelquefois plaisir à me faire découvrir les merveilles que cette chose pouvait te révéler, moi si jalouse de l'attention que tu lui portais. Tu avais, à mes yeux, troqué la religion catholique pour la religion cathodique!

J'étais parfois très étonnée des possibilités de l'outil et je me suis moi-même amadouée à la bête qui était pour toi tout à fait domestique. Aujourd'hui, maintenant que tu es un jeune adulte, je dois faire amende honorable et reconnaître que je m'inquiétais pour rien.

Depuis quelque temps, je reconnais que tu as intégré doucement bien des connaissances et des compétences. Je ne réalisais pas que tu faisais sur Internet tout ce que je fais également, mais en utilisant d'autres supports : je lis les informations dans le journal alors que tu vas t'informer sur Internet. Tu as accès à des quotidiens du monde entier, alors que je ne suis abonnée qu'aux quotidiens québécois. Certes, j'écoute de la musique en vaquant à mes occupations grâce au traditionnel système de son, mais tu te promènes dans les méandres de sites de musiques que je n'avais même jamais entendues. Ce que j'ai constaté, c'est que tu as accès à des chansons des années 30 que je cherchais depuis des années!

Je pourrais continuer longtemps à faire la liste des activités auxquelles le gentil monstre te donne accès, mais je veux surtout souligner que tu es devenu un citoyen informé, doté d'un sens critique à l'image de l'honnête homme de Montaigne. Je pensais que tu jouais toute la journée à des jeux sans intérêt, alors que tu t'adonnais – et je m'en rends maintenant compte – à une diversité d'activités qui te permettaient de t'ouvrir sur le monde. J'espère toutefois que tu resteras conscient que derrière la virtualité et l'instantanéité des rapports que te proposent les sites de clavardage et les blogues, il y a aussi des humains…

Ta maman

plutôt parler de « pensée en action ». Grâce aux nouveaux médias, tout un spectre de production et de diffusion des idées échappe au modèle élitiste. De plus, jusqu'à présent, les médias de masse ont présenté l'information sur le mode conférence ou cours magistral, mais selon Gilmor (2005), les nouvelles technologies permettent de l'aborder sous forme de séminaire ou mieux encore, de « conversation ». Le numérique éducatif est lui aussi à traiter comme un projet en transformation. Acquérir des informations sur un médium numérique conduit naturellement l'utilisateur à les construire. La démarche n'est plus une démarche de mémorisation et de consommation, mais une démarche de réflexion et de construction.

Ainsi, comme il est inscrit au programme PROTIC, Nicolas est bien familier avec l'outil de téléapprentissage et de télécollaboration « Knowledge Forum ». Julien, de son côté, ressent le besoin de s'engager et de prendre la plume pour publier ses réflexions. « Les journalistes citoyens veulent engager des conversations et attendent de leurs lecteurs qu'ils les instruisent davantage. » (Champeau 2006) Au travail, Mireille a dû se familiariser avec les wikis pour collaborer avec ses collègues : reposant sur une charte de bon fonctionnement communément partagée, ces outils permettent de travailler à distance sur des documents, de les construire ensemble, d'y ajouter des éléments ou d'en modifier d'autres. Transposées à l'échelle scolaire, ces nouvelles dynamiques dépassent le simple travail coopératif. Elles nécessitent « l'apprentissage et l'expérimentation des technologies du maillage […] de tout ce qui rapproche et stimule les esprits dans les divers creusets collectifs, eux-mêmes interreliés » (Guité 2006).

Même si cela fera l'objet d'un autre article dans les prochains mois, impossible de conclure ici sans insister sur l'importance pour les formateurs de sensibiliser les jeunes aux nombreuses questions éthiques liées aux médias. La communication, sous toutes ses formes, doit toujours s'inspirer du critère éthique du respect de la vérité et de la dignité de la personne humaine. Un encadrement favorisant la responsabilisation et le développement d'attitudes citoyennes est un incontournable dans le monde scolaire. Quand l'identité de chacun est cachée derrière un masque, quand le copier–coller devient presque la règle, quand la prise de parole en public fait partie du quotidien ou quand la protection de la vie privée est devenue une question inquiétante, les nouveaux médias posent des problèmes éthiques nouveaux. Sommes-nous vraiment en train d'accompagner les jeunes à leur faire face?

M^me^ Marie-France Laberge est collaboratrice au Plan d'action sur la lecture à l'école, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

Vous trouverez la liste complète des références bibliographiques dans le dossier Internet.

par Mario Asselin

Depuis que le mot « blog » a été consacré « mot de l'année 2004 » par le dictionnaire américain Merriam-Webster's[1], la pratique « carnetière[2] » a considérablement évolué dans le milieu scolaire comme dans plusieurs autres secteurs de l'activité humaine. Ces journaux personnels en ligne, aussi appelés carnets Web, cybercarnets ou blogues (expression maintenant acceptée par l'Office québécois de la langue française[3]) sont de plus en plus utilisés dans les écoles par les enseignants et les directions. Le présent texte se veut une occasion de nommer certaines pratiques de ce nouveau média en situant les enjeux du phénomène; on montrera aussi l'immense potentiel de l'outil dans la diversité de ses usages en éducation.

Photo : Denis Garon

> *The conversation possible on the weblog is also an amazing tool to develop our community of learners. The students get to know each other better by visiting and reading blogs from other students. They discover, in a non-threatening way, their similarities and differences. The student who usually talks very loud in the classroom and the student who is very timid have the same writing space to voice their opinion. It puts students in a situation of equity*[4].

Cette citation d'une enseignante de l'Institut St-Joseph de Québec montre comment il devient possible de développer une culture de réseau au sein d'un groupe de personnes œuvrant dans le contexte d'une communauté éducative. Dans cette école primaire, une classe « communauté d'apprentissage » regroupe plus de 55 élèves, chacun d'eux disposant de blogues qui tendent à devenir des portfolios électroniques[5]. Cette expérience d'utilisation des carnets Web dans un contexte d'apprentissage scolaire est l'une des plus matures parmi celles qui ont vu le jour. Au moment d'écrire ces lignes, l'ensemble des élèves et des membres du personnel ont publié sur la Toile plus de 7 700 billets ayant généré au-delà de 15 500 commentaires. C'est la qualité des liens que tissent les membres de ce réseau qui fait de l'utilisation des blogues un levier si puissant pour nourrir les apprentissages et rendre les apprenants de « fameux demandeurs de connaissances ». En lisant et en écrivant beaucoup plus qu'à l'habitude, les élèves ont commencé à prendre un soin jaloux de l'image qu'ils reflètent sur le Web et se sont donné des règles et des procédures[6] pour apprendre et interagir; écrire n'est pas seulement communiquer des idées; l'exercice en génère aussi!

Au Nouveau-Brunswick, l'importance des blogues n'est plus à démontrer au Centre d'apprentissage du Haut-Madawaska. En effet, le directeur Roberto Gauvin et le mentor en pédagogie Nelson Magoon ont conçu un schéma qui regroupe une quarantaine de catégories de situations ou les blogues ont été utiles à la communauté; vidéocarnet, baladodiffusion, réflexions diverses, utilisation des logiciels sociaux de type « Flickr » et « Del.icio.us », projets de classe ou communication aux parents, les contextes d'utilisation de l'outil sont nombreux et variés[7].

Mais tout ne se passe pas toujours de manière idéale. L'utilisation de ce nouveau média crée des dérangements en même temps qu'il a la prétention d'offrir des occasions incroyables d'affirmation de soi, d'analyse réflexive et de situations authentiques d'écriture. Grâce aux blogues, un élève ou un enseignant n'a plus besoin de connaître les langages de programmation pour devenir producteur de contenu. Il peut s'exprimer comme dans un périodique, mais il mesure l'effet de sa publication dès que les premières réactions et réponses lui parviennent, par courriel ou directement sur son billet, puisqu'un espace est prévu à cet effet. Les billets ainsi publiés donnent lieu à des conversations Web qui prennent parfois un caractère inusité, mais qui sont surtout porteuses de beaucoup de sens. L'enseignant qui brise ainsi l'isolement de sa classe se voit projeté dans un monde où la mutualisation des pratiques est à un clic de souris. Les exemples commencent à être nombreux de gens « en apprentissage » qui se lancent à tenir pignon sur Web…[8]

Photo : Denis Caron

Dans un billet qu'il vient à peine de publier, Pierre Lachance (un animateur du RÉCIT[9]), nous informe de certaines limites dans l'utilisation des blogues pour faire apprendre : « Bloguer n'est pas aussi simple que d'écouter la télé. Il y a des efforts à faire, car on passe de consommateur à auteur. Ce qui est un changement plutôt complexe. D'abord, je crois que la personnalité a un rôle à jouer dans le nombre de blogueurs potentiels. Ce qui expliquerait que dans un groupe donné, ce sont toujours les mêmes qui écrivent. [...] On doit alors trouver un ou des avantages à bloguer afin de se convaincre que l'énergie et le temps investis seront rentables. Un autre problème qui se pose aux blogueurs est la multitude d'endroits où on peut écrire, ce qui amène une réflexion sur l'outil à utiliser. Le blogue n'est pas toujours le meilleur outil pour communiquer[10]. »

Ceux qui utilisent les blogues régulièrement ont tendance à le nourrir plusieurs fois par semaine. Parmi les raisons qui expliquent que si peu d'enseignants aient joint la « blogosphère », François Guité (lui-même blogueur et enseignant au secondaire) invoque « le manque de temps, la fatigue (liée surtout à la lourdeur de la tâche), l'individualisme, l'insécurité professionnelle (causée par l'incapacité à expliquer leur pratique à partir de fondements pédagogiques et par la crainte d'être jugés), le retard technologique, une certaine incompétence en écriture et l'immobilisme ». M. Guité a un carnet Web des plus prolifiques, mais ne se porte pas en juge; il se demande seulement pourquoi seul un petit nombre d'enseignants partagent leurs idées et leurs réflexions sur le Web[11].

Le blogue offre pourtant un cadre d'échange de pratiques et de mutualisation de savoir-faire incroyable. Ces carnets peuvent devenir des portfolios professionnels lorsqu'ils sont aménagés pour garder les traces de trouvailles, pour conserver les productions diverses et surtout, pour permettre une réflexion qui ne manquera pas d'interpeller la communauté. Une jeune enseignante qui sort à peine de l'université exprime en ces mots sa motivation de départ à propos de son blogue : « Bienvenue dans l'univers des prunelles d'une enseignante qui cherche à mieux comprendre le merveilleux monde de l'éducation[12]. » Non seulement son expérience carnetière lui permet-elle d'objectiver sa pratique, mais ainsi, elle motive ses aînées : « Cette enseignante a une réflexion qui m'attire, dit une autre enseignante, elle se questionne, elle cherche à offrir le meilleur à ses élèves. J'ai le goût de la suivre de plus près, car son questionnement ressemble au mien. Comme c'est bon de pouvoir se questionner, se confronter, se confirmer avec des réflexions semblables![13] »

Livrer ses états d'âme sur Internet peut sembler étrange pour qui ne croit pas à la puissance des réseaux, mais la plupart des gens qui tentent cet exercice remarquent des effets bénéfiques qui méritent d'être étudiés davantage. Certes, la pratique est jeune, mais déjà des indices d'un développement professionnel plus affirmé peuvent être décrits. Dans un article publié au Café pédagogique français[14], j'évoquais certaines de ces manifestations : « En privilégiant l'usage des blogues, plusieurs compétences développées par les enseignants rendent l'outil encore plus performant et agissent sur le climat de la classe. Cela se traduit souvent par :

- la migration vers le paradigme de l'apprentissage;
- l'émergence de plusieurs stratégies pour faire apprendre;
- l'utilisation progressive de la différenciation pédagogique;
- la meilleure connaissance des styles d'apprentissage des élèves;
- l'utilisation en classe de tâches plus contextualisées, qui comportent un *problème* à résoudre, pour lesquelles un *processus* est valorisé et un *produit* obtenu (Règle des trois « *P*[15] »). »

Ce sont des observations personnelles qui découlent d'une expérience de quelques années, mais elles doivent être considérées avec prudence dans le contexte où les blogues amènent parfois jeunes et moins jeunes à se livrer davantage qu'il ne le faudrait, mettant ainsi de côté une nécessaire inhibition.

En France d'ailleurs, où la pratique est beaucoup plus développée en dehors du contexte scolaire, le phénomène du blogue a tellement progressé qu'un « guide[16] » pour ados précise – en termes simples et à l'aide d'exemples bien choisis – ce qu'on peut faire ou non sur un blogue, tout en introduisant des notions comme la diffamation ou l'atteinte à la vie

privée. Même pour les adultes, il est également conseillé de se doter d'une politique éditoriale ou d'une charte personnelle précisant le cadre de cet exercice de publication et d'introspection.

C'est que l'information circule rapidement sur les blogues. Par la syndication de contenu[17], les internautes s'abonnent aux fils de nouvelles qui sont générés automatiquement par les outils de conception de blogues et de ce fait, deviennent informés rapidement des nouvelles entrées sur le site Web sans avoir à vérifier à tout instant s'il y a du nouveau. Cette confiance développée envers son agrégateur (type de logiciel qui décode les fils de nouvelles et permet de les interpréter) fait que l'utilisateur n'obtient que les informations désirées et ainsi, peut commencer à faire grandir son réseau personnel.

Cette souplesse d'accès à l'information favorisée par les blogues (et par les autres sites Web qui disposent de fils de nouvelles) est un élément clé qui permet à une direction d'école de pouvoir gérer les « fermes de blogues ». En autorisant la gestion *a posteriori* du contenu publié sur un carnet Web, les jeunes apprenants bénéficient d'un résultat rapide et palpable du fruit de leur travail; mais sans la possibilité pour la communauté éducative de réguler toute cette production et d'intervenir au cas échéant, il deviendrait périlleux de maintenir un climat exempt de tensions inutiles et, surtout, infertiles pour l'exercice.

Il devient ainsi possible pour la communauté éducative de suivre de près, mieux qu'avec n'importe quel outil de communication, la production et les réflexions des gens qui publient (jeunes et adultes). Ce faisant, l'outil du blogue représente un instrument précieux. Dans le domaine sportif, les entraîneurs connaissent les effets positifs de se produire en public. Après avoir expliqué les rudiments importants et les principales règles du jeu, on applaudit les enfants qui jouent devant un public, prêt à pardonner toutes les erreurs… à condition qu'elles finissent par se corriger. En musique, les enseignants considèrent que les gammes sont essentielles, mais ils savent aussi qu'il faut faire jouer les jeunes apprenants devant un public alors même qu'ils commencent leurs apprentissages. Pourquoi, en matière d'écriture, faudrait-il faire autrement et ne pas permettre que s'exerce, au vu et au su de tous, une partie des apprentissages? Le fait d'écrire en public permet non seulement aux enseignants de faire réaliser aux élèves qu'ils ne sont pas les seuls à se soucier de la qualité du français (les nombreux commentaires des internautes de passage sont éloquents à ce niveau), mais cela contribue aussi à rendre les élèves davantage « demandeurs » de connaissances. Sachant que ces exercices d'écriture se produisent dans des contextes réels, il devient possible de mieux développer les compétences qui exigent de mobiliser et d'utiliser les savoirs explicites nécessaires à leur maîtrise.

Qu'ils soient des portfolios électroniques d'apprentissage ou de simples outils de publication, il y a fort à parier que les blogues joueront un rôle important parmi les outils modernes et efficaces sur lesquels pourront compter les enseignants et les directions d'école dans leur mission de faire apprendre, durant cette ère de nouvelles technologies et de nouveaux médias.

Quelques références complémentaires.[18]

M. Mario Asselin a été directeur d'école pendant 22 ans et est maintenant consultant en intégration des technologies aux apprentissages, pour l'entreprise Opossum.

1. CLOUTIER, J. P., *Blog : Le mot de l'année chez Merriam-Webster's*, [En ligne], 2004, [http://cyberie.qc.ca/jpc/2004/11/blog-le-mot-de-lanne-chez-merriam.html].
2. Carnetier, carnetière : Substantif. Auteur, auteure d'un carnet Web. Définition issue du *Glossaire subjectif du jargon carnetier*, de Dolores Tam, [En ligne], [http://carnets.opossum.ca/granderousse/2003/07/glossaire_subjectif_du_jargon.html].
3. OQLF, *Vocabulaire d'Internet - Banque de terminologie du Québec*, [En ligne], 2006, [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/internet/fiches/8370242.html].
4. DOWNES, S., « Educational Blogging » *EDUCAUSE Review*, vol. 39, nº 5, September/October 2004 : 14–26. [http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp]
5. Classe Carrière, Institut St-Joseph, depuis septembre 2003 : [http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/carriere/]
6. Pour connaître le credo de la classe en matière de respect de la langue, voir le billet suivant : [http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/carriere/archives/000713.html].
7. GAUVIN, R., *Carnaval des blogues en éducation*, [En ligne], 2005, [http://cahm.elg.ca/archives/007823.html].
8. LACHANCE, P., *Signets Pédagogiques*, répertoire de blogues et de sites québécois en éducation ayant un fil de nouvelles, [En ligne], 2005, [http://recit.org/signets/sedna/].
9. RÉCIT : Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies : [http://www.recit.qc.ca/]
10. LACHANCE, P., *Bilan blogual de mi-année scolaire*, [En ligne], 2006, [http://pierrelachance.net/blog/index.php/2006/01/12/162-bilan-blogual-de-mi-annee-scolaire].
11. GUITÉ, F., *Pourquoi les profs ne bloguent pas?*, [En ligne], 2005, [http://www.opossum.ca/guitef/archives/002621.html].
12. BAILLARGEON, C., *Les prunelles de la puce*, [En ligne], 2005, [http://christine-b.blogspot.com/2005_10_01_christine-b_archive.html].
13. DELISLE, D., *Une prof dont j'apprécie les propos*, [En ligne], 2005, http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/dianed/2005/11/une_prof_dont_japprecie_les_pr.html].
14. ASSELIN, M., *La pratique des blogues en classe : une expérience positive qui sert bien les apprentissages*, [En ligne], 2005, [http://www.cafepedagogique.net/disci/pratiques/63.php].
15. C'est le nom que nous avons donné à une règle résumant les caractéristiques d'une tâche authentique au moment où nous travaillions, un groupe de seize écoles ciblées du primaire, à outiller les enseignants.
16. Le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Versailles et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), *Blog-notes, un guide du blog pour ados*, [En ligne], 2006, [http://www.communication.crdp.ac-versailles.fr/modules/mydownloads/visit.php?cid=5&lid=19].
17. JOBIN, G. et G. Laurendeau, *Atelier sur la syndication de contenu*, sous forme de diaporama sur wiki, [En ligne], 2005, [http://recit.org/wiki/wakka.php?wiki=AtelierRSSOct05Prez].
18. Références complémentaires :
    - Le portfolio professionnel de l'auteur du présent texte, *Mario tout de go* : [http://carnets.opossum.ca/mario]
    - La section *Je côtoie*, du blogue de Mario Asselin, qui regorge de ressources sur le thème de l'utilisation des blogues en éducation : [http://carnets.opossum.ca/mario/je-cotoie.html]
    - La section *Blogue et éducation* du Café pédagogique : [http://www.cafe-leblog.net/index.php?Blogedu]
    - Le dossier *Les blogues : un nouveau phénomène de société*, de BiblioCliQ : [http://www.bibliotheques.uqam.ca/informations/biblioclq/dossiers/blogues.html] et le dossier de Franc-Parler, *Blogs : quelles applications pédagogiques?* : [http://www.francparler.org/parcours/blogs_applications.htm]

par Mario Asselin

Le quotidien des étudiants d'aujourd'hui est fortement influencé par la technologie de l'information et des communications (TIC). Ces « *digital native*[1] » ont souvent l'impression que l'école n'est pas toujours à la bonne vitesse en matière d'utilisation des médias électroniques : « Toutes les fois que je vais à l'école, je dois ralentir[2]. » Les jeunes ont un plus grand souci d'interactivité avec les médias; il n'est pas rare de recevoir des témoignages, dans les écoles, de situations où les adolescents ne se reconnaissent que dans les médias où il est possible d'entrer en conversation les uns avec les autres (forum de discussion, clavardage, publication Web).

En mai 2004, un projet collaboratif avec le journal *Le Devoir* a permis à dix jeunes carnetiers de commenter l'actualité. Le projet est actuellement dans une phase de transition, mais, pendant quinze mois, il a permis à des élèves du troisième cycle du primaire de vivre une expérience de prise de parole citoyenne hors de l'ordinaire[3].

Il y a l'exemple de Rosalie, qui lisait le journal un samedi matin de décembre et qui se demandait ce que pouvait bien signifier la photo rassemblant plusieurs hommes publics portant des rubans à la boutonnière qui commémoraient un événement qui s'était passé le 6 décembre 1989. Après avoir fait quelques recherches sur Internet pour s'en informer, elle composa un billet qui s'est avéré l'un des plus percutants de l'expérience de publication Web[4] : « Je suis née en 1993 et je veux que ceux qui étaient là en 1989 sachent que je continuerai à défendre leurs idées. » Du haut de ses onze ans, Rosalie venait de toucher le cœur de nombreux citoyens et par la même occasion, annonçait ses couleurs sur la façon dont elle voulait prendre sa place dans la société…

M. Mario Asselin a été directeur d'école pendant 22 ans et est maintenant consultant en intégration des technologies aux apprentissages, pour l'entreprise Opossum

1. Dans le texte « Digital Natives, Digital Immigrants », Marc Prensky nous introduit à cette culture des jeunes qui comprennent naturellement la langue digitale des ordinateurs, des jeux vidéo et d'Internet : [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf]
   L'article de Michel Dumais, paru dans *Le Devoir* en avril 2004, peut aussi constituer un bon complément d'information sur ce sujet; voir « Les jeunes branchés au secours des groupes communautaires », à l'adresse suivante : [http://www.ledevoir.com/2004/04/26/53015.html?247]
2. Citation tirée du site Web du Groupe d'études et de recherches sur les simulations appliquées à la formation et à l'enseignement : [http://australie.uco.fr/~cbourles/GERSAFE/Rencontres/2002_11_06/CR_2.htm]
3. Les archives de cette publication Web peuvent être consultées au [http://www.ledevoir.com/blog/stjo/].
4. Le billet « Je n'étais pas née le 6 décembre 1989 », peut être lu en entier (ainsi que les 42 commentaires qu'il a suscités) à l'adresse suivante : [http://www.ledevoir.com/blog/stjo/archives/000722.html]

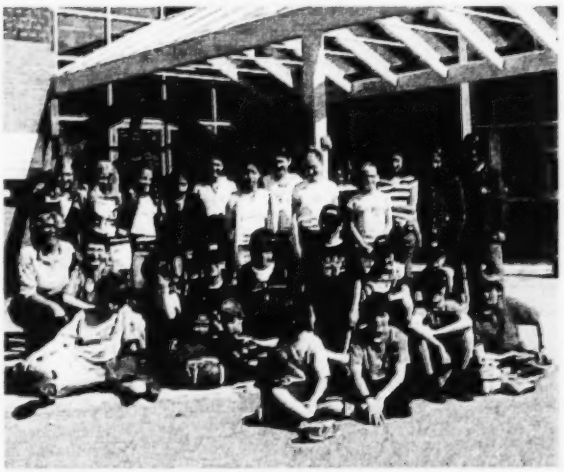
Le saviez-vous?

Dans les magazines *Adorable*, *Cool* et *Filles d'aujourd'hui*, 65 % du contenu éditorial est consacré à l'apparence et aux relations hommes-femmes, et seulement 35 % au développement personnel et social. Les articles liés au développement se concentrent sur la dimension personnelle, laissant de coté la dimension sociale de l'identité. Les publicités et photographies de ces magazines sont à l'image de la ligne éditoriale. Les publicités présentent principalement des produits liés à l'apparence et les photographies montrent les femmes dans un environnement domestique, renforçant l'idée que l'identité féminine se définit dans le domaine du privé.

CARON, Caroline, *La presse féminine pour adolescentes : une analyse de contenu*, Université Laval, Département d'information et de communication, 2003.

par Claude Beauchesne

Depuis deux ans, *Vie pédagogique* m'offre l'occasion de présenter à ses lecteurs des enseignants qui ont apporté une contribution significative à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques originales ou novatrices dans leurs milieux respectifs. Cette fois-ci, j'ai eu le privilège de rencontrer Claudia Cabolet, qui s'est particulièrement illustrée dans le domaine de l'éducation aux médias. Mme Cabolet est enseignante au 3e cycle du primaire (5e année) à l'école des Grandes-Marées, de la Commission scolaire des Découvreurs (voir le texte en encart).



Née d'un père belge et d'une mère italienne établis au Québec, Claudia Cabolet a pratiquement toujours vécu à Cap-Rouge. Elle a fait ses études primaires et secondaires dans les écoles de l'actuelle Commission scolaire des Découvreurs (les anciennes commissions scolaires de Sainte-Foy et Régionale de Tilly). Elle a étudié à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et a été stagiaire dans les écoles de la CS des Découvreurs, où elle enseigne maintenant depuis 1983.

Grande sportive (membre d'équipes de basketball intercollégiales et interuniversitaires), elle choisit néanmoins, peu de temps après son entrée au cégep de Sainte-Foy, la fonction de titulaire plutôt que celle de spécialiste en éducation physique (en revanche, elle réalisera avec ses élèves des activités pédagogiques faisant appel aux sports, notamment d'ambitieux projets de randonnées à vélo).

Dès le début de sa carrière, durant les années 80, Claudia Cabolet intègre la lecture des journaux à l'enseignement du français et à d'autres disciplines scolaires. À l'époque, sept grands quotidiens québécois publient *Le journal en classe*, un Guide du maître pour l'utilisation du journal dans l'enseignement[1]. Les concepteurs situent leur démarche dans le cadre de l'énoncé de politique *L'école québécoise*, émis en 1979. Le but premier de l'école, rappelait-on en présentation du document, est de « permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen ». Bref, l'école doit viser le « développement intégral » des enfants et des adolescents. Claudia Cabolet, qui a appris son métier et commencé à l'exercer dans la mouvance de *L'école québécoise*, a immédiatement consulté et utilisé *Le Journal en classe*.

Les grands quotidiens qui avaient élaboré ce guide publiaient de plus, régulièrement, des pages destinées au jeune public – lesquelles comprenaient aussi bien des textes informatifs que d'autres, plus ludiques – favorisant ainsi la création d'une relève de lecteurs. Ils ont cependant cessé de s'adresser au très jeune lectorat, du moins à des fins éducatives. Les médias n'en ont pas moins continué à prendre de plus en plus d'importance dans l'espace public et, en particulier, dans la vie des jeunes élèves. Comme Claudia Cabolet le précisait dans une conférence prononcée lors de la première rencontre franco-québécoise sur la démocratisation de la culture[2] : « Les enfants s'intéressent aux journaux, à la télévision, à Internet; l'école doit intégrer ces médias à l'enseignement d'abord et avant tout parce qu'ils font partie de la vie des élèves et que l'expérience qu'ils en font joue un rôle déterminant dans leur développement personnel, intellectuel et culturel. » Au tournant des années 2000, deux importants projets d'éducation aux médias verront le jour.

Le premier projet date de la fin des années 90. *L'Actualité en classe*, une initiative de Réseau Éducation-Média et de Septembre Média, est un outil pédagogique destiné aux enseignants du Québec pour les soutenir dans une démarche d'éducation aux médias. Il s'agit principalement de « fiches multimédias interactives permettant à l'enseignant de présenter des faits de l'actualité aux élèves du 3e cycle du primaire et du 1er cycle du secondaire (des jeunes âgés de 10 à 14 ans) sous un angle qui les amène à devenir des citoyens avertis capables de " lire " et d'interpréter judicieusement les messages médiatiques traitant des actualités » (consulter le site [*www.actualiteenclasse.com*]).

En 2001, le Centre de ressources en éducation aux médias (CREM), rattaché à l'UQAM, poursuit l'expérience entreprise avec *L'Actualité en classe* dans le contexte du projet pilote *Moi, je sais lire entre les lignes*, qui vise à former les enseignants à l'éducation aux médias. Trente-neuf écoles primaires et secondaires, réparties dans quatorze régions du Québec, y participent; l'école des Grandes-Marées et Claudia Cabolet (ainsi qu'une centaine d'autres enseignants) sont du nombre.

Les deux projets s'inscrivent dans la foulée de la réforme amorcée en 1997 à l'issue des États généraux de l'éducation. On sait que les médias font l'objet de l'un des cinq domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise*, domaines qui visent à rapprocher l'enseignement disciplinaire des préoccupations quotidiennes des élèves afin de leur donner plus de prise sur la réalité. Alors que les activités d'apprentissage proposées dans *Le journal en classe* étaient principalement liées à l'enseignement du français, celles de *L'Actualité en classe* et de *Moi, je sais lire entre les lignes* le sont plutôt – du moins au début – à l'éducation à la citoyenneté. Reste qu'en raison de leur nombre et de leur diversité, les sujets traités dans les médias fournissent une matière abondante permettant d'alimenter l'enseignement de toutes les disciplines du curriculum.

La société De Marque a récemment repris en main *L'Actualité en classe* – maintenant *Scoop* – et met quotidiennement en ligne de nouvelles fiches d'activités d'apprentissage liées à l'actualité (voir le site [*scoop. demarque.com*]). Le projet pilote du CREM est maintenant terminé; le Centre poursuit ses activités, notamment en produisant et en diffusant des ressources pédagogiques et documentaires à l'intention du personnel scolaire [*www. reseau-crem.qc.ca*]). Claudia Cabolet, quant à elle, continue à développer le domaine de l'éducation aux médias dans sa classe.

J'ai assisté à une séance de « revue de presse » dans la classe de Claudia Cabolet. Quatre élèves choisissent chacun un article paru dans *Le Soleil* du jour avant de quitter l'école; ils préparent leur présentation du lendemain à la maison, si possible avec l'aide de leurs parents. Ils doivent considérer les questions classiques auxquelles doit répondre tout bon reportage : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? (cette dernière, moins « journalistique » que les autres, l'élève devant ici indiquer la raison pour laquelle il a choisi de parler de l'événement relaté dans l'article). Après avoir expliqué la nouvelle, les jeunes présentateurs répondent aux questions et commentaires des élèves et de l'enseignante.

L'école des Grandes-Marées

Située à Cap-Rouge (municipalité fusionnée à la grande ville de Québec depuis 2002), l'école des Grandes-Marées accueille des élèves de la fin du primaire (5e et 6e) et du début du secondaire (1re à 3e). Ce regroupement a été effectué dès la fondation de l'établissement (construit en 1992) en raison des caractéristiques démographiques de la population environnante. La capacité d'accueil de l'école est d'environ 750 élèves. Elle se distingue également par son projet d'enseignement intensif de l'anglais, ses programmes de basket-ball et de minibasket interscolaire ainsi que ses échanges internationaux (entente tripartite de collaboration avec une école de Chicago et une autre de Casablanca). Notons enfin que les élèves et le personnel de l'école bénéficient d'une vue imprenable sur le Saint-Laurent.

Celle-ci gère les droits de parole (notamment chez les garçons qui font des prédictions sur l'issue des séries finales de hockey…) et demande aux élèves de préciser de quoi il est question dans l'article (par exemple, épidémie d'influenza ou de grippe aviaire? Au fait, que signifient ces deux termes?).

Au gré de l'actualité, l'enseignante aura parfois à aborder des sujets délicats – criminalité, politique, scandales, etc. – qui, en outre, dépassent plus ou moins le niveau de développement intellectuel normalement attendu à l'âge de ses élèves. N'est-ce pas risqué? Selon Claudia Cabolet, « les enfants entendent de toute façon parler de ces sujets dans leur environnement et ils sont exposés à toutes sortes de points de vue ». Il vaut sans doute mieux regarder ces réalités avec eux, en leur apprenant à « exercer leur jugement critique » (une compétence transversale à laquelle l'enseignante fait le plus souvent référence dans ses propos). Elle admet cependant que les enseignants peuvent ressentir une certaine insécurité à traiter de thèmes qu'il est plus difficile de maîtriser que ceux proposés dans les manuels scolaires ou les autres outils pédagogiques habituels.

D'autres exemples d'activités d'éducation aux médias pourraient être cités ici (quiz sur l'actualité de la semaine, débat sur un éventuel projet de loi obligeant les jeunes cyclistes à porter un casque protecteur, revue des critiques du dernier *Harry Potter*, etc.). Compte tenu de l'enthousiasme qu'ont manifesté les artisans de l'éducation aux médias à diverses occasions[3], nous serions portés à croire qu'ils accordent une très – pour ne pas dire une trop – grande place aux « sujets à la mode » au sein de leurs activités pédagogiques quotidiennes. Ce qui n'est évidemment pas le cas, du moins en ce qui concerne Claudia Cabolet. Pour cette enseignante, l'école doit continuer à proposer aux élèves des horizons nouveaux, auxquels ils n'ont généralement pas accès dans leur milieu naturel. D'ailleurs, au moment où je suis allé visiter sa classe, les élèves complétaient un ambitieux projet portant sur le Moyen-Âge. À côté du babillard où étaient épinglés les articles de journaux ayant fait l'objet des revues de presse de la semaine, trônaient des maquettes de châteaux médiévaux fabriquées par les élèves, des dictionnaires, des encyclopédies, des cartes géographiques, en somme, tout le *bazar* pédagogique ou didactique traditionnel. Bref, si l'école se doit d'apprendre aux élèves à comprendre et à utiliser les différentes sources d'information, l'éducation aux médias ne vient pas remplacer la culture scolaire. Elle vient s'y ajouter comme une nécessité liée à la vie sociale.

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

1. *La Presse*, *La Tribune*, *La Voix de l'Est*, *Le Droit*, *Le Nouvelliste*, *Le Quotidien* et *Le Soleil*, lesquels formaient le groupe Les Quotidiens du Québec inc., actuellement *Cyberpresse*.
2. *Renoncer ou se renouveler?* Colloque tenu à Montréal les 3, 4 et 5 octobre 2005.
3. Claudia Cabolet a notamment été interviewée par un journaliste du *Soleil* et par l'animatrice de l'émission *Quoi de neuf, Charlemagne?*

par Mathieu Bruckmuller

La question est fondamentale pour tout enseignant. Quel est le meilleur moyen de développer des compétences de lecture chez les élèves? La réponse n'est pas aisée. Trouver l'élément déclencheur nécessite parfois d'expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. Yvon Vallée, enseignant en deuxième année du troisième cycle, s'interrogeait sur la manière d'amener ses élèves à lire, et plus particulièrement les garçons. Les études et la pratique le prouvent, un effort particulier doit en général être fait en direction de ces derniers. Bien sûr, ils peuvent être tentés par la bande dessinée, mais comme l'explique cet enseignant à l'école primaire des Moissons, de la Commission scolaire des Affluents, il cherchait « un moyen d'élargir leur horizon de lecture ». Pour ce faire, il a mis en place une revue de presse. Désormais, c'est un rituel : chaque matin, les élèves ont rendez-vous avec l'actualité, une façon d'approcher le monde qui les entoure. La structure de base est restée la même. À leur arrivée, les élèves ont 15 à 20 minutes pour s'imprégner des nouvelles. Ensuite, la place est au débat pour une durée de 20 à 25 minutes. « Mais sur certains dossiers chauds, on a discuté pendant une heure », précise Yvon Vallée. À voir l'enthousiasme qui anime les élèves pour prendre la parole à tour de rôle, la revue de presse va bien au-delà de sa mission première; elle permet en effet de faire en même temps de l'éducation aux médias. Comme on l'explique dans le site Internet de la Commission scolaire des Affluents, on veut favoriser « le développement d'habiletés et de compétences visant à identifier, décrire, comprendre et évaluer les messages quotidiens de notre univers médiatique, qui cherchent à nous informer, nous distraire, nous émouvoir ou nous vendre quelque chose. En faisant de l'éducation aux médias, nous offrons des occasions stimulantes d'exercer notre esprit critique pour mieux discerner l'influence des médias sur notre société, mais surtout sur soi, sur sa propre consommation de biens et de médias ».

La revue de presse est un outil idéal, car elle traite de multiples sujets et fait ainsi appel à

Photo : Denis Garon

des centres d'intérêt variés. Dans le contexte d'un enseignement basé sur la différenciation pédagogique, chaque élève peut trouver matière à satisfaction. Et à la fin de l'année, les filles s'intéressent tout autant à l'actualité sportive que les garçons et réciproquement pour les nouvelles artistiques.

Pour favoriser l'apprentissage, la méthode de travail requiert de la souplesse. Les élèves sont répartis en équipes de trois ou quatre, et la disposition des places peut changer deux ou trois fois durant l'année. Cela est fonction des réactions de chacun. « Par l'observation, les discussions, je prends des notes chaque jour. Je peux voir comment les élèves progressent. Mon intention majeure est la compétence transversale pour développer l'esprit critique », indique l'enseignant. Un comportement qui est favorisé, selon lui, par la pratique quotidienne de la revue de presse.

En quelques années, l'activité s'est étoffée et les moyens mis à la disposition des élèves se sont enrichis. Au début, l'enseignant entrait en classe avec ses propres journaux. Il a toutefois constaté que l'intérêt pour la lecture de la nouvelle était encore plus grand quand chaque élève tenait un journal entre ses mains. Désormais, grâce à une entente signée avec le *Journal de Montréal*, ce dernier fournit à l'école vingt exemplaires du quotidien chaque jour. Chaque élève peut donc en avoir un à sa disposition. Pour diversifier les sources d'information, Yvon Vallée apporte *La Presse* ainsi que *The Gazette*. De plus, l'arrivée d'Internet et l'équipement de l'école en matériel informatique ont démultiplié les possibilités en termes d'accès à l'information. Au-delà du journal, les élèves ont également le loisir de surfer sur la Toile. Avec les 118 sites consacrés aux informations que l'on répertorie au Québec, ils n'ont que l'embarras du choix.

Fort de ce nouvel univers médiatique, l'enseignant a mis en place à chaque début d'année une « cyberquête », une démarche scientifique dont la question de départ est toujours la même : Crois-tu que les reportages dans l'actualité qui traitent d'un même sujet contiennent la même information?

Concrètement, il s'agit pour l'élève d'émettre une hypothèse de base en répondant oui ou non à la question posée. Ensuite, il décide du sujet qu'il va traiter. Pour ce faire, il va croiser les sources d'information et en faire la synthèse, qu'il va confronter à son hypothèse de départ. « Il est important de revenir au point de départ du travail pour valider la démarche », insiste l'enseignant. À partir de cette expérience, les élèves donnent un petit conseil aux futurs internautes sur la manière d'appréhender l'information : « Il faut regarder plus d'une nouvelle pour être sûr de l'information, explique une participante, car tous les journalistes n'ont pas la même opinion ou le même commentaire. » Un élève précise toutefois qu'à l'inverse, « les reportages traitant d'un même sujet relatent la même information, et le lieu, le pourquoi et le comment ne peuvent pas changer ».

Le monde médiatique évolue à la vitesse grand V. Les nouvelles et leur diffusion ont un impact sur la manière dont la société voit le monde. C'est ainsi que, naturellement, la revue de presse s'enrichit depuis ses débuts en 1995. Avec la mise en place de nouveaux exercices, elle rend compte également de la pratique et de l'expérience de son instigateur, qui confie pousser plus loin la réflexion. Cette évolution permet aux jeunes de porter un regard encore plus critique sur l'univers médiatique. Constamment, l'enseignant incite ses élèves à dépasser la nouvelle. Lors d'une discussion consacrée à la téléréalité, par exemple, il est fait mention d'un sondage expliquant que seulement un quart des téléspectateurs regarde ce type d'émission. La réaction des élèves est immédiate : « Comment un tel résultat est-il possible alors que la téléréalité se trouve dans le peloton de tête des cotes d'écoute? » « Pouvez-vous expliquer pourquoi? », demande Yvon Vallée. Une réponse est proposée par un élève : « On n'ose pas affirmer ouvertement que l'on regarde ce type de programme car il n'a pas bonne réputation. »

Cet exemple rejoint la préoccupation majeure de l'enseignant : « Pour développer une compétence en lecture, il faut savoir réagir à un texte. Il faut donner son opinion en améliorant son jugement critique. Cela nécessite des acquis. La parole est le miroir de la pensée; si un élève est apte à expliquer ce qu'il ressent, c'est encourageant. »

D'autant plus que la mise en place de la revue de presse a un impact sur les rapports avec le monde des adultes. Une ancienne élève rapporte qu'elle s'est « sentie aidée et rassurée sur l'actualité, car le fait d'en parler avec un adulte, d'en débattre et que l'on respecte son opinion est stimulant ». D'où l'importance qu'à chaque début d'année, les parents soient incités à s'asseoir avec leurs enfants pour regarder les infos et ensuite, en discuter avec eux. Une élève souligne d'ailleurs que maintenant, elle peut converser avec ses parents car elle a sa propre opinion. Plusieurs n'hésitent pas à dire que leurs enfants leur font part d'informations qu'ils ignoraient. Un parent confie que « cela permet aux jeunes de constater que la terre tourne, avec ses joies et ses peines, et qu'on peut aller au-delà des gros titres ». L'actualité fournit aussi une voie d'expression aux jeunes qui ont de la difficulté à prendre la parole en classe. Un élève à risque, souvent muet face à ses camarades de classe, a surpris son travailleur social en lui parlant de politique.

La revue de presse a mis en place des automatismes. Ainsi, les enfants ont développé le réflexe d'aller consulter d'abord un site consacré aux informations dès qu'ils se branchent sur Internet. La fin de semaine n'est pas synonyme de relâche pour l'actualité; pour les enfants non plus. Ils n'hésitent donc pas à poursuivre l'écoute des nouvelles pour faire partager leurs découvertes à leurs camarades dès 8 h, le lundi matin.

Pour élargir encore un peu plus le spectre de l'analyse de la nouvelle, depuis le début de la rentrée scolaire 2005, les élèves consacrent une dizaine de minutes à l'étude des caricatures dans les journaux. Après les avoir comparées, ils doivent en retenir une, la plus éloquente, et l'expliquer. Pour ce faire, ils lui choisissent un titre qui reflète leur compréhension de cette illustration. L'exagération de certains traits choisis d'une personne ou d'une situation peut donner lieu à plusieurs interprétations. La polémique sur les caricatures de Mahomet en fut, pour les jeunes, un bel exemple.

Mais l'éducation aux médias ne s'arrête pas là. Après avoir constaté et analysé l'impact de la nouvelle sur les personnes et sur la société, les élèves se demandent dans quelle mesure elle peut modifier les opinions et les comportements.

Autre nouveauté cette année, les élèves réalisent tout au long de la semaine un TOP 5 de l'actualité, c'est-à-dire qu'ils relèvent les cinq nouvelles qui leur semblent les plus importantes. L'enseignant reçoit, chaque lundi, le TOP 5 officiel de la part de Jean-François Dumas, un courtier en information médiatique. Cette comparaison est ensuite mise sur le site Internet Médias en action [www.csaffluents.qc.ca/medias]. Outre la possibilité offerte aux enseignants de vivre la situation d'apprentissage, cela donne aux élèves un pointage et une émulation. La nouvelle change tous les jours et entraîne chaque semaine un nouveau classement. Mais on ne s'arrête pas là. Les élèves ont dû faire un retour en arrière sur le TOP 5 pour déterminer les nouvelles qui ont eu le poids médiatique le plus important depuis le début de l'année scolaire. On trouve, pêle-mêle, le rapport Gomery, l'ouragan Katrina, le scandale des commandites, l'affaire Simard et les élections fédérales.

Une question leur a ensuite été soumise :

« Est-ce que le fait d'avoir beaucoup parlé de ces nouvelles a eu une influence sur la population et cela a-t-il été une bonne chose que les médias en parlent autant? » À propos de l'ouragan Katrina, une élève juge que « grâce aux médias, les gens ont donné beaucoup d'argent et peut-être qu'on a ainsi sauvé des vies ».

L'éducation aux médias va au-delà de la nouvelle. La compréhension des stratégies publicitaires en fait partie. Rien de mieux que de faire tourner une publicité vidéo pour démonter les mécanismes qui influencent le public. À partir du montage, les élèves peuvent se rendre compte de l'impact de l'image. Par exemple, à travers l'illustration originale d'une des nombreuses illusions qui entourent la cigarette, le projet répondant au nom de code mission TNT 06 a pour but d'inciter les jeunes à ne pas fumer. Ce qui est tout à fait d'actualité, alors que la nouvelle loi restrictive sur l'usage du tabac au Québec est récemment entrée en vigueur.

M. Mathieu Bruckmuller est journaliste pigiste.

par Nadine Gingras

« Le potentiel éducatif de la communication est évident. Dotée d'une valeur éducative, la communication engendre un " milieu éducatif " et devient elle-même objet d'éducation. L'éducation est aussi un instrument indispensable pour apprendre à mieux communiquer et à tirer un meilleur profit des échanges. Entre la communication et l'éducation, il existe une relation réciproque qui s'enrichit constamment. »

Voix multiples, un seul monde, Unesco, rapport Sean MacBride

« Bonjour chers auditeurs, vous êtes à l'écoute de la Radio DJ-Enfant de l'école Perce-Neige! »

Cette formule a été le coup d'envoi de la quatrième édition de l'événement radio de notre école primaire de Pierrefonds. Pendant deux semaines, du 20 au 31 mars 2006, plus de 500 élèves sont venus partager leurs découvertes et leurs passions à la radio. En direct sur les ondes du 106,5 FM et sur Internet, dans le site de l'école, cette activité hors du commun est devenue au fil des ans un incontournable pour nos élèves et pour la communauté environnante.

L'école Perce-Neige accueille des élèves des 2e et 3e cycles du primaire, de différentes nationalités, pour qui le français est la plupart du temps la deuxième et même la troisième langue.

À l'école Perce-Neige, nous faisons maintenant de la radio à l'année longue (émissions du midi, préenregistrements, ateliers du samedi), mais c'est l'événement du printemps qui prend tout son sens, puisque c'est à ce moment que nous diffusons en direct et que les gens de l'extérieur peuvent nous écouter. Pour diffuser sur la bande FM, nous avons, comme chaque année, obtenu un permis temporaire pour une diffusion à faible puissance émis par Industrie Canada, qui encourage ce genre de projet.

Nous nous installons dans le local de musique, avec notre antenne sur le toit, notre équipement et nos ordinateurs… et nous voilà partis pour une merveilleuse expérience!

Le projet a vu le jour en 2002. Nous y avons vu une façon signifiante pour les élèves de vivre une expérience valorisante et motivante tout en relevant des défis personnels.

Nous cherchions un moyen de susciter l'engagement chez nos jeunes tout en développant chez eux l'habileté à travailler en équipe.

Aujourd'hui, le projet radio fait partie du plan de réussite de l'école comme moyen pour :

- valoriser la langue française et favoriser les apprentissages des élèves en ce qui concerne la langue parlée et écrite;
- offrir un cadre aidant aux besoins des élèves sur le plan de l'accomplissement et de l'estime de soi;
- participer à une entreprise ayant un aboutissement réel, dans laquelle ils ont des responsabilités et où ils doivent mettre à contribution leur savoir-faire, leur sens coopératif, leur imagination et leur sens de l'organisation;
- tisser un lien d'appartenance à l'école et favoriser les rapports harmonieux entre les élèves à travers le travail d'équipe, la connaissance des autres et le partage des réussites.

Le saviez-vous?

Skyblog offre la possibilité de créer des blogues. Toutefois, ce site s'approche davantage d'une galerie de photos, d'images, de publicités et de poèmes que du blogue sur lequel une ou plusieurs personnes s'expriment de façon libre, et est souvent commenté par les lecteurs et enrichi de liens externes. Sa simplicité lui vaut un certain succès (près de 4,3 millions de blogs) auprès des adolescents francophones et des jeunes adultes.

Dans le même genre, *Do you look good* est un des sites les plus populaires (réseautage personnel) auprès des adolescentes québécoises[1]. Sur ce site, produit à Montréal, les jeunes publient des photos, des vidéos et des informations personnelles à partir desquelles les autres utilisateurs peuvent voter et juger les personnes en fonction de leur apparence. Un moteur de recherche sur le site permet même de faire des requêtes en utilisant l'âge et l'adresse de l'internaute.

RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS, sondage *Jeunes Canadiens dans un monde branché*, [En ligne], 2005, [http://www.media-awareness.ca/francais/recherche/ICMB/phaseII/eleves.cfm] (18 avril 2006)

La radio s'adapte aux enfants dans son contenu et dans son format. Pour les plus jeunes, on propose des formats radiophoniques simples et faciles à réaliser : la présentation de chansons, la lecture d'une histoire, des reportages thématiques, des capsules, etc. Les élèves plus âgés peuvent préparer des entrevues, des montages, des émissions d'opinion, des débats, des radiothéâtres, des bulletins d'information sur l'actualité, etc.

L'impact de ce projet sur les élèves réside dans l'outil formidable de communication qu'est la radio. Elle favorise l'expression à travers un média simple et accessible. Toute la motivation des enfants à créer un événement de qualité vient de leur compréhension de la dimension réelle de cette communication. On ne fait pas n'importe quoi et on ne dit pas n'importe quoi quand on fait de la radio. Et il faut être prêt, puisqu'on est en direct. Les jeunes sentent très bien cette dimension et ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

Les enseignants confirment la qualité de travail des élèves quand ils se préparent pour ce projet. Nous avons vu des enfants en grande difficulté relever des défis personnels inattendus. Et les enseignants aiment ça; ils n'ont pas à convaincre les élèves de l'importance de la qualité de leur travail. Après tout, la radio, ce n'est pas faire plus, c'est faire autrement!

Les médias attirent et impressionnent beaucoup les jeunes. Devant un micro ou une console à manipuler, ils peuvent vivre des expériences personnelles et interpersonnelles de grande qualité et ils ont toujours à cœur de se surpasser. Que demander de mieux?

Une émission de radio, c'est une affaire d'équipe. Les responsabilités à assumer et les efforts à fournir sont de taille, surtout quant au respect des échéances et à la qualité du contenu. Cependant, les efforts sont grandement récompensés par la satisfaction évidente que les élèves retirent de leur expérience. Ils participent à un projet de la « vraie vie » et reçoivent la reconnaissance de leurs pairs et de toute la communauté à l'écoute.

La dimension Internet a également beaucoup d'impact sur le projet. Les élèves de notre école viennent de différents pays et ils ont des parents partout dans le monde qui visitent notre site pour les écouter. L'année dernière, après notre première diffusion sur Internet, un élève est venu me voir (j'étais coordonnatrice du projet) pour me montrer avec fierté un courriel de son grand-père qui habite au Liban. Il avait écouté l'émission de son petit-fils et le félicitait pour le contenu de celle-ci et pour sa bonne diction. Il lui disait comme il était ému de l'entendre de si loin...

Bien avant l'aventure de la radio, notre école s'associait pour différents projets avec le Carrefour 6-12 ans de Pierrefonds, un organisme à but non lucratif qui s'occupe des jeunes de notre quartier et de leur famille en offrant différents services de soutien, de dépannage, de loisir et d'encadrement. Sous la supervision de M^me^ Carole Legault, on y offre un service d'aide aux devoirs, on supervise des activités dans la cour d'école le midi, on soutient les équipes sportives du milieu, on prévoit de l'animation pour nos élèves lors des périodes de vacances et on collabore activement à la diffusion de nos émissions de radio.

En 2005, en partenariat avec le Carrefour 6-12 ans, nous avons fait l'acquisition d'une station de radio mobile. Nous n'avons donc plus besoin de louer l'équipement et nous pouvons envisager d'être en ondes plus souvent et d'établir un réseau avec d'autres écoles qui voudraient partager notre passion et vivre cette aventure avec nous.

À l'école Perce-Neige, plusieurs projets se greffent tout au long de l'année à celui de la radio et entretiennent l'enthousiasme dans l'école : réalisation d'émissions sous la supervision de Radio Centre-Ville, visites de journalistes (M. Pierre Maisonneuve vient rencontrer nos élèves chaque année), midi-radio tout en musique, ateliers sur la voix, participation aux activités de La Quinzaine des médias, ateliers du samedi, etc.

Toutes les classes participent au projet en réalisant une émission de radio de leur choix pour le grand événement du printemps. Ces émissions sont diffusées en direct pendant les heures de classe et enregistrées et rediffusées à la fin de la journée, de façon que les enfants eux-mêmes puissent se réentendre. En plus de ces émissions, nous recevons plusieurs

invités qui gravitent autour des élèves (parents, membres du personnel, personnes impliquées dans la communauté, artistes). Il y a aussi la météo, des blagues, des capsules d'informations et de la musique, surtout francophone et multiculturelle.

Les samedis sont réservés aux gens de la communauté (parents, groupes communautaires, maison des jeunes, anciens élèves, invités spéciaux, etc.), qui sont de plus en plus nombreux à venir vivre cette expérience avec nous.

Depuis le début du projet, pour assurer un bon fonctionnement et surtout pour que les élèves s'approprient véritablement leur radio, nous avons mis sur pied le « club radio ». Ce club se compose d'une vingtaine d'élèves du 3e cycle, garçons et filles, qui sont responsables d'organiser et de gérer les différentes activités de la radio, dont les émissions du midi dans la cour d'école, et toutes les facettes de l'organisation de l'événement radio du printemps. Durant les journées radio, ces « mordus » sont aussi des acteurs de l'événement puisqu'ils animent des émissions et s'occupent des aspects techniques.

La meilleure façon de comprendre le média qu'est la radio, c'est d'en faire! Devenir artisan de la radio, en vivre l'aventure, c'est comprendre sa technologie et développer un regard neuf sur ce média omniprésent dans notre vie et le situer dans le paysage médiatique actuel. L'élève découvre également les différents rôles professionnels associés au domaine des médias.

La radio offre aux élèves la possibilité de réaliser un projet concret et stimulant en leur permettant d'être les animateurs, les recherchistes et les producteurs de leur radio. La démarche est centrée sur la créativité des enfants, sous plusieurs aspects : recherche, lecture, rédaction, expression orale, travail d'équipe et confiance en soi.

Le projet permet d'intégrer plusieurs compétences, d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social.

Les compétences disciplinaires du programme de formation, comme celles du français, des mathématiques (qu'on songe au minutage précis des émissions), des sciences et de la technologie et des arts, sont constamment mises à contribution pour la réalisation des émissions. La radio est un outil; on peut lui donner le format et le contenu qu'on veut. L'émission peut prendre la forme d'un reportage, d'une pièce de théâtre, d'une table ronde, etc. Les possibilités sont infinies.

Par ses choix de programmation, le projet radio valorise la culture francophone : chansons, spectacles, activités culturelles, livres, etc. La maîtrise de la langue française constitue un des fondements de l'activité radio à l'école. La parole en radio passe le plus souvent par l'écrit. La diffusion de l'émission sur les ondes motive l'enfant à produire un texte dans un langage clair et adapté à ceux qui l'écouteront.

L'ensemble de la démarche de production des émissions s'exprime dans la gestion de projet, la coopération et l'entrepreneuriat. Elle favorise une attitude active et elle peut également inciter à lire et à s'informer davantage. Elle stimule la curiosité. Créer une émission de radio est une entreprise collective dans laquelle le travail de l'un dépend du travail de l'autre et où les décisions sont prises en commun. La radio est un lieu de vie où droits et devoirs se conjuguent au quotidien. Elle permet de développer le sens des responsabilités, l'autonomie, le respect, la prise de parole et l'esprit critique.

Depuis qu'il a vu le jour, le projet radio ne cesse de prendre de l'ampleur et de franchir de nouvelles étapes pour s'ouvrir sur le monde.

Nous en sommes à mettre sur pied un véritable réseau d'écoles et d'organismes qui feront entendre leur voix au moyen de la radio. Nous avons l'équipement nécessaire pour réaliser un événement radio dans chaque milieu qui le désire. Nous voulons mettre les jeunes en contact et établir des échanges et des partages de connaissances et de préoccupations.

Il y a deux ans, quelques élèves avaient fait des entrevues téléphoniques avec des jeunes francophones du Sénégal, de l'Algérie, du Burkina Faso et de la Bulgarie. Ces correspondants sont toujours intéressés à échanger avec les jeunes d'ici. C'est là une perspective internationale riche et facile à établir.

De quoi l'avenir sera-t-il fait? De passion, bien sûr…

Attention! En ondes dans 5-4-3-2-1…

Mme Nadine Gingras est responsable du projet radio à l'école Perce-Neige, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Une école qui a le vent dans les voiles...

Lorsque les activités à l'école sont en rapport avec la vie, le Monde...
Lorsque les fenêtres de la salle de classe s'ouvrent vers des horizons lointains, tel celui du continent de l'Antarctique...

par Corinne Gonieri

Le 16 décembre 2005, à bord du voilier *Alizé*, vingt-quatre élèves de première année de l'école Face et moi, leur enseignante, sommes partis du port de Montréal pour aller rencontrer Jean Lemire et l'équipage du *Sedna IV*, en Antarctique. Notre expédition allait durer jusqu'en juin 2006, six longs mois sur une route parsemée d'icebergs. En tant que capitaine du voilier, j'avais préparé notre départ depuis des mois. Mais, tous les marins le savent, même si l'on est bien préparé, en mer, l'inattendu survient à tout moment. Parmi les membres de l'équipage, quatre matelots chevronnés nous accompagnaient, dont l'un est originaire des Îles de la Madeleine, le port d'attache du *Sedna IV*. Deux stagiaires mécaniciennes, Caroline et Catherine, faisaient partie de l'équipe et deux parents étaient présents, Elena, chef cuisinière, et Richard, caméraman et journaliste.

Vous vous demandez sans doute comment cette incroyable aventure a commencé? Et bien, voilà : en 2005, les enfants ont envoyé des lettres d'amitié à l'équipage du *Sedna IV* à l'occasion des fêtes. Nous voulions être les anges gardiens de ces femmes et ces hommes qui allaient affronter le froid et la solitude pour nous. En effet, seule et loin de la civilisation, l'équipe cinématographique et scientifique de Mission Antarctique fait des recherches sur les changements climatiques. L'équipage essaie de comprendre ce qui arrive à notre chère planète Terre. Il encourage également les citoyens du monde entier à faire de petits gestes pour contribuer à la survie de la planète.

Avant de s'embarquer sur l'*Alizé*, les enfants et leurs parents ont été invités à explorer chaque semaine sur Internet le site en français de l'expédition Mission Antarctique. Mes petits mousses ont été émerveillés par les reportages vidéo et la galerie photo. Ils ont aussi trouvé le journal de bord du capitaine Jean Lemire captivant, avec ses anecdotes sur la faune et la flore de ce continent sauvage ainsi que sur la vie à bord du bateau. Tout naturellement, l'idée est alors venue de voguer nous aussi vers cette banquise de glace mystérieuse.

À bord de notre voilier *Alizé*, les jeunes matelots étaient heureux, chantonnant en chœur *Pêcher aux Îles de la Madeleine*. Afin de nous ravitailler, nous avons fait une première escale en Océanie en recréant avec Caroline un récif de corail dans notre salle de classe. Continuant à naviguer dans les eaux tumultueuses de l'océan, nous avons alors aperçu une immense nappe de pétrole qui recouvrait d'un manteau noir l'eau bleutée. Alarmés par cette surface épaisse et opaque, nous avons cherché en vain le pétrolier. Les gardes côtiers nous ont alors surpris en nous apprenant que ce dernier avait sombré dans l'abîme. Nous avons alors construit cette épave et illustré les poissons arc-en-ciel métamorphosés en taches noires. Les enfants ont été ainsi sensibilisés à l'environnement. Pour ne pas nous égarer en mer, nous avons fabriqué une carte de l'Antarctique. Celle-ci a servi à nous guider jusqu'à Jean Lemire et son équipage du *Sedna IV*. Les enfants vibraient chaque jour au son de la sirène des brise-glaces qui nous accompagnaient dans notre aventure. Ils n'assistaient pas seulement à la classe de français, mais voyageaient en Antarctique avec la capitaine Corinne qui les guidait à travers les icebergs parsemant leur apprentissage. Le langage scientifique était bien intégré par les élèves. Ils pouvaient jongler aisément avec le vocabulaire des métiers, des animaux marins, des parties d'un bateau, etc. Sensibles et curieux, les enfants apprenaient tout en s'amusant. Ils ont également fabriqué des marionnettes qui représentaient les membres de l'équipage du *Sedna IV* ainsi qu'un voilier baptisé *Sedna-Alizé* pour chacun de ces personnages. Les marionnettes ont été un prétexte pour explorer l'univers fantastique de personnalités diverses telles que le scientifique Einstein, le docteur Patch Adams ou l'aviateur Saint-Exupéry. À bord du *Sedna IV* également, des personnes qui exercent différentes professions travaillent ensemble pour une même cause.

Alors, où commence la réalité et où finit ce rêve?

Le vendredi 7 avril, par le biais d'une vidéoconférence, les enfants ont eu la chance de communiquer directement avec l'équipage du *Sedna IV*, en Antarctique. Ils ont pu poser cinq questions à l'équipage. Une équipe de télévision de TVA était également présente à cette occasion. Elle a filmé cet échange ainsi que toutes les réalisations des enfants portant sur le thème de l'Antarctique qui avaient été faites en classe lors d'ateliers de français langue seconde ou d'arts plastiques. Elle a également enregistré la pièce de théâtre jouée par les enfants et dirigée par Catherine. Cette pièce était un élément clef car elle reflétait

tout le chemin parcouru par les enfants, que ce soit en français langue seconde ou en arts plastiques. De plus, elle leur a permis de faire la transition entre les activités liées à l'Antarctique et celles qui allaient ensuite se dérouler jusqu'en juin, sur le thème des pirates. En effet, les enfants allaient devenir des pirates de l'environnement partant au secours de la planète. Durant deux mois, ils feraient des gestes concrets pour aider notre planète qui subit des changements climatiques très importants. L'information au sujet des actions posées par les enfants a également été transmise à l'équipage du *Sedna IV*.

L'équipage de l'*Alizé* a décidé, avec la capitaine Corinne, de fabriquer des jouets à partir d'objets recyclés, d'organiser une journée vélo et de créer un jardin avec des plantes. Ils ont aussi fait une démarche pour inviter la communauté à réduire sa consommation et à réutiliser et à recycler le plus d'objets possible. Une campagne de sensibilisation sur la situation de la planète a été organisée, à l'aide d'affiches créées par les enfants. De plus, notre carte de l'Antarctique a été le départ d'un tour du monde qui, en partant de l'Amérique, s'est arrêté dans un premier temps à l'Organisation des Nations unies, à Bonn, en Allemagne. Les enfants ont partagé avec les membres du Département de l'environnement leurs solutions sur les changements climatiques à travers leurs poèmes et leurs dessins. Enfin, puisque la musique anime les pirates dans leurs activités, un disque compact a été enregistré en studio, qui contient des chansons des Îles de la Madeleine, terre du *Sedna IV*.

Chers capitaines, j'avais envie de partager avec vous cette belle histoire d'amour que nous avons vécue ensemble, l'équipage du *Sedna IV*, mes petits mousses et moi-même. Je vous laisse à présent la barre afin que vous aussi puissiez mettre le cap vers ce merveilleux continent qui est celui de l'Antarctique.

Bon vent!

M^me^ Corinne Garieri est une enseignante passionnée et aventurière de l'école Face, de la Commission scolaire de Montréal.

Nous remercions Jean Lemire et tout son équipage de nous avoir inspirés et de nous avoir accueillis à bord du *Sedna IV* avec beaucoup de générosité et une grande simplicité.

par Michel Pichette

Dans notre vie quotidienne, la culture est habituellement invisible et très familière. Elle est profondément ancrée dans nos habitudes et nos routines. Elle prédomine dans tout ce que nous accomplissons, tout en demeurant souvent indéchiffrable, un peu comme un poisson incapable de voir l'eau dans laquelle il nage. Comme un écran de référence intérieur, elle sert à nous approprier ce qui est nouveau en l'intégrant dans le projet de vie personnel que nous cherchons à réaliser. C'est par elle que nous pouvons transformer les informations en connaissances, leur donner du sens et agir.

La culture est une *boîte à outils* alimentée tout à la fois par l'accumulation de connaissances, d'habiletés d'interprétation et d'expériences de vie « oubliées » dans la mémoire ainsi que par les apprentissages continus et nouveaux sollicités par des idées nouvelles, des mots et des façons de faire et de s'adapter aux conditions changeantes du monde. Elle est une *boite à outils* dynamique qui se nourrit des legs d'une histoire individuelle et sociale passée sans cesse revisitée par le présent. La culture ne peut exister sans la réalité d'un environnement institutionnel ou organisationnel (famille, école, centre de recherche, église, communauté, bibliothèque, musée, théâtre, salle de concerts et… les médias) où se produisent, circulent et sont accessibles des *informations* et des *créations* de tout genre avec lesquelles chaque individu peut déployer des interactions qui enrichissent sa propre *boîte à outils* intérieure. C'est à travers les aléas de notre propre histoire que nous découvrons le monde qui nous entoure. C'est en grande partie fortuitement et par un processus d'essais et d'erreurs que nous entrons en contact avec ces différents éléments culturels qui nous sont offerts. Avec l'importante présence des médias dans tous les moments de notre vie contemporaine, cette réalité est plus vraie que jamais. La culture médiatique se présente comme un véritable casse-tête que chacun a pour tâche de construire en ne comptant que sur ses propres moyens.

Nous sommes loin du temps où la communication se faisait par signaux de feu et de fumée et où les messages se transmettaient de bouche à oreille, à pied ou à cheval ou encore par tam-tam. Avec l'invention de l'imprimerie par Gutenberg en 1438, l'écrit a pris un essor considérable dans les communications; on a assisté par la suite à la généralisation de la presse et aux débuts d'un média de communication de masse. À la fin du XIX^e^ siècle, la télégraphie sans fil a élargi le champ des communications à distance en donnant naissance à la radio et au téléphone. Le développement des technologies de l'image, du son et du mouvement a donné, tout au long du XX^e^ siècle, un essor fulgurant à la photographie, au cinéma et, plus tard, à la télévision. Plus récemment, la câblodistribution, le déploiement des satellites de communication, la compression numérique et la multiplication des systèmes interactifs de communication et d'information à distance (Internet) nous ont fait entrer dans l'ère du multimédia et de l'instantanéité. L'accessibilité à un volume accru et diversifié d'informations de tout genre et de toute forme, élargi à l'échelle du monde, est devenue une réalité de la vie contemporaine.

Les médias supplantent dorénavant les *boites à outils* que constituaient les grandes institutions traditionnelles de transmission de la culture. Ils dominent l'espace culturel de nos sociétés et ils exercent aujourd'hui un rôle

d'informateur déterminant par la diffusion massive de messages disparates dans les actualités, les fictions, les jeux et les publicités. Leurs productions touchent tous les aspects symboliques et imaginaires de la vie. Les médias sont devenus les agents principaux de la production et de la transmission de l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir dans la vie privée des individus et des collectivités. Ils contribuent à former l'opinion publique en matière de vie sociale, politique et économique tout comme à alimenter la compréhension que nous avons des choses. Ils influencent quantité de valeurs qui affectent les relations humaines et les modèles esthétiques et de consommation. Ils nourrissent un « savoir de base » qui sert de cadre de référence pour juger des réalités ou des événements et prendre des décisions. Dès le plus jeune âge, nous acquérons en leur compagnie de nombreux renseignements sur des idées, des événements et des faits réels ou imaginaires qui embrassent de multiples domaines.

Des productions qui rapportent et discutent des faits de la science, de la sociologie, de la géographie, etc., à partir d'événements, de découvertes et d'applications, de la vie de chercheurs ou d'autres sources.

Des productions où se retrouvent des informations journalistiques et des commentaires sur les actualités locales, nationales et internationales, qui relatent des faits divers ou des événements sociaux, économiques, politiques, scientifiques ou culturels.

Des productions qui proposent des solutions pratiques dans des domaines comme la santé physique ou psychologique, l'alimentation, le monde de la technique et de la mécanique et le bricolage aussi bien que l'horticulture, à l'aide de conseils et d'entrevues réalisées avec des personnes qui témoignent de leur expérience.

Des productions publicitaires qui font la promotion de services ou de biens de consommation.

Des productions constituées de fictions dramatiques ou humoristiques, de jeux questionnaires, d'exploits extrêmes ou d'aventures virtuelles dans lesquelles des faits scientifiques, historiques, littéraires, musicaux ou psychologiques sont évoqués ou utilisés comme sujet ou comme support à leur fabrication.

Des sites d'information, de discussion et d'échange d'opinions sur le Web et sur les téléphones mobiles.

Photo : Denis Caron

Tous les matins, les élèves arrivent à l'école la tête pleine d'informations et de messages qu'ils ont captés et exprimés dans des médias depuis la veille. De diverses façons et dans divers langages, ils ont entendu parler de santé et d'alimentation, de réalités affectives, de science et de technologie, d'économie, de sports et de loisirs, de géographie, d'actualités nationales et internationales, de personnalités dirigeantes, de vedettes, de produits de consommation, etc. Ils ont écouté des musiques et ils ont été exposés à diverses expressions artistiques et esthétiques. Ils ont voyagé avec des personnages fictifs vivant dans des contextes historiques reconstitués et ils ont fait face à des réadaptations contemporaines des grandes mythologies de l'histoire. Ils ont navigué sur le Web, produit leurs propres messages, interagi avec des joueurs du monde entier dans des histoires proposées sous forme de jeux ou encore ils ont

Ce sont les dispositifs techniques, économiques et organisationnels par lesquels toutes les *informations* nous arrivent dans une diversité de formats et de genres : photographies, films, émissions de radio et de télévision, livres, journaux, magazines et revues, musiques, publicités, jeux, sites Web, cédéroms, téléphones mobiles, etc.

échangé avec des amis ou des personnes inconnues dans des courriels, dans des sites de clavardage ou avec leur téléphone mobile.

Consciemment ou non, les jeunes intègrent des compréhensions de la réalité, des curiosités et des besoins de savoir davantage, des peurs réalistes et des questionnements face à leur propre vie, à l'avenir du monde et à d'autres événements. Les jeunes enfants reçoivent déjà, avec les médias, quantité d'informations, de réponses à leurs questions et de manières de penser qui contribuent au façonnement de leur vision du monde et de leur personnalité. Cet univers est le référent culturel principal dans leurs relations avec leurs amis, où les échanges gravitent autour de héros et de vedettes (modèles) qui inspirent leurs valeurs et leurs comportements (imitation des styles, manières de parler, de se vêtir), d'événements ou d'images chocs de l'actualité, entre autres choses. C'est aussi le référent culturel et le bagage de savoirs qu'ils apportent en classe; ces réalités déterminent largement leur attitude par rapport aux activités d'apprentissage.

Les médias sont un « supermarché » culturel totalement décloisonné, auquel les enfants ont aujourd'hui majoritairement accès sans la médiation ou le contrôle des adultes et de l'école. Ils y puisent par eux-mêmes quantité d'informations qu'ils relient à leurs besoins, à leur expérience de vie et à leurs désirs. Ils acquièrent ainsi des savoirs et, à plusieurs égards, une maturité et une autonomie qui expliquent bien, lorsqu'on prend le temps de les écouter, la différence qui les distingue des autres générations d'enfants. Ils savent plus de choses plus jeunes et, sur plusieurs plans, peuvent plus facilement affronter la complexité dès lors qu'elle concerne une réalité ou un sujet qui les intéresse. Les médias sont donc pour eux une *boîte à outils*, ou encore un ensemble de « documents », qui alimentent

Photo : Denis Caron

leur culture. Les enfants vivent ainsi, hors du temps scolaire, des expériences médiatiques qui leur procurent des occasions multipliées d'autoapprentissage dans un contexte de confrontation avec une multiplicité de genres et de sources d'information. Ces expériences modifient ainsi leur rapport à l'apprentissage scolaire, où l'acquisition des connaissances ne peut plus se limiter au seul travail de transmission d'une enseignante ou d'un enseignant et au seul document écrit.

Elles placent à l'ordre du jour la nécessité de savoir « lire entre les lignes » les productions (documents) de cette culture médiatique et l'idée que la formation scolaire implique le développement de la capacité de confronter divers documents, diverses sources et divers langages à l'aide de connaissances et d'habiletés intellectuelles qui favorisent leur gestion et leur appropriation critique pour savoir y naviguer de manière autonome et critique.

Au Québec, les enfants de 2 à 11 ans consacrent en moyenne 16,4 heures par semaine à regarder la télévision pendant que les jeunes de 12 à 17 ans y consacrent 15,4 heures. Lorsqu'ils entrent en maternelle, ils ont déjà visionné plus de 5 000 heures d'émissions de télévision, qu'ils continuent de regarder à l'école primaire tout en s'exposant à des contenus de plus en plus variés. Aussi importante soit-elle dans leur vie, la télévision n'est cependant pas le seul média qu'ils fréquentent. En plus des émissions conçues à leur intention et de celles qui s'adressent aux adultes, leur univers médiatique est aussi constitué de publications qui leur sont destinées (récits, encyclopédies, bandes dessinées), d'images, de dessins, d'affiches, de photos, de jeux vidéo ou d'ordinateur, de sites Web ou de films en salle ou sur vidéo. Ils entendent les commentaires d'animateurs de la radio et les publicités. Leur monde inclut également des produits dérivés inspirés d'émissions de télévision ou de films, (livres de bricolage, figurines, cartes à jouer, vêtements, etc.), des musiques, des chansons, des vidéoclips, des bandes sonores de films et des magazines, ainsi que les images et les sons du téléjournal ou les grands titres et les textes de journaux qu'ils voient, lisent rapidement ou dont ils entendent parler dans leur environnement immédiat.

Les médias composent un univers culturel majeur qui contribue à transformer substantiellement les conditions d'accès cognitif au sens et au mode de représentation de la « réalité » en associant ce qui est montré, ce qui est vu, à ce qui « est », soit la réalité. C'est un monde qui alimente, voire « forme », l'imaginaire des enfants et qui s'affirme comme un véhicule important d'identification :

Les jeunes sont les principaux acteurs du changement dans la proportion du temps passé à interagir avec les trois écrans, soit celui du téléviseur, celui de l'ordinateur personnel et celui du téléphone mobile. Le sondage *Troisième écran*, (2005), mené par Research Strategy Group pour Motorola Canada ltée, a en effet révélé un changement significatif dans ce domaine au cours des deux ou trois dernières années. La télévision continue à perdre du terrain chez les jeunes Canadiens (baisse nette de 22 %), alors que le temps passé à interagir avec le téléphone mobile a augmenté (hausse nette de 33 %), au cours de la même période.

un monde de virtualité, d'interactivité et de zappage, inondé de *documents* faits de textes, d'images, de sons et de mouvements, d'instantanéité, d'éphémérité et de fluidité, de spectacularisation, de rhétorique, de séduction, de non-linéarité et d'abondance d'information. Cet univers ouvre l'éventail de la curiosité, de l'activité et de la créativité des enfants. Répétons-le, c'est la tête pleine de son souvenir qu'ils arrivent chaque matin dans la classe.

Il est, de ce fait, de plus en plus difficile d'imaginer que l'école contemporaine n'apprenne pas progressivement aux enfants à « lire » les médias entre les lignes pour qu'ils puissent interpréter leurs productions et évaluer leur crédibilité, tout comme elle le fait depuis longtemps avec l'imprimé traditionnel. Les médias amènent les enfants dans un univers où ils se font raconter des histoires par des conteurs multiples qui imprègnent leur conscience avec des messages dont ils connaissent rarement les contextes de la fabrication (sources). Les médias parlent aux jeunes dans des langages dont ils n'ont jamais eu l'occasion d'assimiler vraiment les codes de lecture et d'expression. Ils contribuent à modifier leur conception du temps et de l'espace en même temps qu'ils élargissent le spectre de leur conscience. Ils introduisent de nouveaux modes de pensée et de représentation qui s'additionnent aux savoirs des jeunes et ils génèrent chez eux de nouveaux comportements d'apprentissage, de recherche et de gestion des informations.

Les « beaux discours » des sophistes à propos desquels Socrate enseignait jadis la critique se retrouvent aujourd'hui dans une pléthore de nouveaux documents multimédias qui, longtemps après Gutenberg, alimentent différemment le champ culturel. Ces derniers exigent tout autant d'attention, de connaissance et de conscience critique que les documents traditionnels auxquels l'école est depuis longtemps habituée.

M. Michel Pichette est professeur associé à l'École des médias, membre du Groupe de recherche sur les usages culturels des médias, à l'Université du Québec à Montréal et ex-directeur du Centre de ressources en éducation aux médias.

par Janet Radoman, Michele Luchs et Abigail Anderson

Janet Radoman et Michele Luchs sont membres de l'équipe de rédaction du programme English Language Arts (ELA), *coordonnée au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) par Abigail Anderson. Janet est enseignante au primaire et compte plus de 30 ans d'expérience. Michele enseigne les médias et l'anglais au secondaire et possède une solide expérience en enseignement des médias. Toutes les deux ont longtemps travaillé auprès des enseignants du programme ELA dans le contexte de divers projets au cours des quatre dernières années. Le présent article a été rédigé à l'issue d'un projet pilote de deux ans réalisé avec les enseignants du English Montreal School Board (EMSB).*

Photo : Denis Caron

Depuis plusieurs années, les nouveaux encadrements préconisés par le renouveau pédagogique nous ont amenées à présenter de nombreuses séances de perfectionnement destinées aux enseignants et portant sur la redéfinition du programme actuel. En tant qu'enseignantes, nous avions déjà participé à ce type d'activités et nous savions que ce modèle n'avait que peu de répercussions sur le travail des enseignants. Si ce type de perfectionnement professionnel échoue habituellement, c'est parce qu'il s'agit d'une activité qui n'a lieu qu'une seule fois, sans suivi ni soutien à l'école, et même lorsque les animateurs font preuve de dévouement, le contenu correspond rarement à ce qui se produit en réalité dans la classe de l'enseignant.

Notre équipe avait une vision du travail avec les enseignants qui appliquait un modèle plus dynamique et interactif comportant un potentiel de changement réel. Nous croyions que pour susciter de véritables changements, il était essentiel que les enseignants aient un certain regard sur l'orientation de leur perfectionnement professionnel. Dans ce cas, la rédaction du programme du primaire ELA et les séances de perfectionnement professionnel avec les enseignants des écoles primaires nous ont permis de reconnaître que la compétence liée aux médias, dans le programme, était à la fois intimidante et intrigante. De nombreux enseignants percevaient que leurs élèves en savaient plus qu'eux-mêmes sur les médias, ce qui entraînait une réticence de leur part à intégrer cet aspect dans leurs cours, dans un milieu où nombreux sont encore ceux qui s'attendent à ce qu'un enseignant sache tout… Alors que bon nombre étaient enthousiastes quant au potentiel que représentent les médias comme facteur d'intégration de leurs élèves, nous avons conclu qu'ils auraient besoin de notre appui dans l'exploration de ce point du programme ELA. Nous voulions travailler avec les enseignants d'une manière qui les aiderait à mettre en pratique la somme de connaissances qu'ils possédaient déjà sur les médias et qui les encouragerait à tirer parti de cette connaissance acquise après en avoir appris davantage sur la façon d'utiliser les médias dans leurs cours. Nous souhaitions aussi les appuyer dans l'élaboration et la réalisation d'un projet collectif sur les médias avec leurs propres élèves. En même temps, nous savions que ce type d'apprentissage n'était pas possible à moins de trouver une solution au problème que constitue le modèle d'atelier d'une seule journée.

À l'automne 2003, la directrice d'une école du EMSB, Doris Beck, nous proposa d'utiliser une salle de son école située au cœur de la ville, à la condition que nous nous engagions à travailler à des projets d'écriture et de médias avec ses élèves. L'occasion que nous cherchions nous était donc offerte. C'est dans une vaste salle de classe ensoleillée du dernier étage de l'école primaire St. Patrick que M^me^ Beck nous a accueillies. Cette salle servait à la fois de laboratoire d'écriture pour les élèves de l'école et de local destiné au perfectionnement professionnel des enseignants du primaire de la EMSB. Nous avons organisé un lieu intégrant une bibliothèque de documentation professionnelle, un ordinateur *eMac*, une vidéo numérique et des appareils photo ainsi que des livres pour enfants et jeunes adultes. Le lieu principal de travail comportait des tables rondes et des chaises. Les murs ont été recouverts rapidement de travaux colorés fabriqués par les jeunes à partir de différents médias et se trouvant à diverses

étapes de réalisation. Notre centre de ressources s'est transformé en un espace d'accueil qui traduisait des idées novatrices et l'apprentissage enthousiaste et concret des enfants. En d'autres mots, ce lieu faisait la promotion de toutes les qualités liées à un modèle de classe d'enseignement primaire.

Une invitation a ensuite été transmise aux enseignants des écoles primaires de la commission scolaire pour leur demander de faire partie d'un réseau de médias et d'écriture. Il était essentiel que les enseignants y participent de façon volontaire, puisque nous étions déterminées à respecter le principe selon lequel les professionnels ont un contrôle sur leur propre perfectionnement. Nous exercions aussi un certain contrôle, mais qui s'apparentait davantage au type de planification et de regroupement de ressources potentielles que les enseignants effectuent habituellement. Le groupe d'enseignants qui ont accepté de faire partie du réseau comptait autant de nouveaux diplômés que d'enseignants s'approchant de la retraite. Ce modèle de réseau exigeait leur engagement à participer à quatre rencontres tenues à l'occasion de journées professionnelles à l'échelle de la commission scolaire et leur volonté de tenter avec leurs élèves des projets d'écriture liés aux médias, projets qu'ils allaient eux-mêmes élaborer.

À l'occasion de notre première rencontre, nous avons lancé un processus d'enseignement-apprentissage qui allait se poursuivre pendant tout le déroulement du projet de réseau. Nous savions que pour que les enseignants deviennent à l'aise avec les médias, ils devaient produire eux-mêmes des textes de type média; en d'autres mots, comme l'a dit Frank Smith au sujet de l'apprentissage de l'écriture, nous avons fourni aux enseignants beaucoup d'occasions de « ...fureter dans le système » pour qu'ils apprennent comment fonctionnent la langue, les grammaires et les formes de médias. À chacune des rencontres du réseau, un contexte de production était mis en vedette et les enseignants produisaient des textes de type média qu'ils rapportaient ultérieurement dans leurs cours. En adoptant le rôle d'étudiants, les enseignants devaient aussi réfléchir sur l'enseignement qui dispense et soutient ce type d'apprentissage. Après avoir participé aux activités et aux discussions, nous ramenions les participants au programme pour qu'ils se sentent à l'aise de travailler en fonction du programme ELA et qu'ils puissent découvrir par eux-mêmes comment leur apprentissage des médias se répercutait dans la qualité de leur enseignement. En d'autres mots, nous avions commencé par la pratique, pour arriver par la suite à la théorie.

Pour nous, il était important que le réseau valorise d'abord la connaissance et l'expérience de l'enseignant plutôt que de fournir des recettes d'enseignement et d'apprentissage. Le discours de l'enseignant devenait partie intégrante de chacune des séances et chaque rencontre de réseau était consacrée à l'échange des expériences d'enseignement des participantes et participants, notamment les adaptations qu'ils avaient apportées aux ressources qu'ils avaient conçues avec nous, les interventions qui fonctionnaient, celles qui ne fonctionnaient pas, le matériel produit par les élèves et les évaluations fondées sur la qualité des expériences pour les jeunes et pour eux-mêmes. Nous leur avons aussi fait part de certains des projets sur lesquels nous travaillions avec les élèves de l'école St. Patrick et avons fourni des ressources Internet et des imprimés intéressants liés à notre point à l'étude pour cette journée précise. Les enseignants pouvaient emprunter ces ressources de même qu'une vaste documentation professionnelle, et c'est ce qu'ils ont fait après la séance de partage liée à des domaines d'intérêt personnel.

Lorsqu'ils ont procédé à l'évaluation finale du projet de réseau, les enseignants ont indiqué que notre modèle de perfectionnement professionnel, en demeurant centré sur la classe, a été une réussite sans conteste. Un enseignant en témoigne ainsi : « C'est toujours avec enthousiasme que je viens participer à ces journées en groupe. Je trouve le partage particulièrement utile de même que notre discussion et notre remue-méninges. » Un autre déclarait : « Ce que je trouve particulièrement utile, c'est que le réseau est entièrement dirigé par les enseignants, qu'il se centre sur nos besoins et nos préoccupations et particulièrement sur nos réussites! » Et un troisième d'ajouter : « Nous sommes tellement inspirés. Nous ne nous sentons pas propulsés dans l'inconnu, mais plutôt orientés d'une manière claire, intelligente et ciblée. Voilà pour l'essentiel. » Notre propre évaluation de l'expérience du réseau reflète celle des enseignants participants. L'occasion de travailler avec eux dans un tel cadre s'est révélée très enrichissante. Les enseignants sont demeurés enthousiastes et dédiés à leur propre perfectionnement professionnel tout au long de la période de deux ans.

par Abigail Anderson

À travers notre expérience commune d'écriture de programmes et d'accompagnement dans le contexte de la formation continue des enseignants, il est devenu essentiel de considérer les différentes avenues qui permettent d'établir des liens entre la pratique et les diverses façons de travailler en pédagogie. Comme cela se confirme souvent avec les

Le saviez-vous?

Pour 75 % des adolescents, le téléchargement de la musique et la communication par messagerie instantanée sont des activités quotidiennes d'une durée d'un peu plus d'une heure. Pour les jeunes, le nombre de contacts dans la liste de la messagerie instantanée a une grande importante car il est l'indice de leur degré de popularité.

RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS, sondage *Jeunes Canadiens dans un monde branché*, [En ligne], 2005, [http://www.media-awareness.ca/francais/recherche/JCMB/phaseII/eleves.cfm] (18 avril 2006)

Le saviez-vous?

Trois millions de personnes! Près de la moitié de la population du Québec en arrêt devant un écran de télévision, certains dimanches soir de l'hiver dernier, pour regarder les jeunes inconnus de *Star Académie* essayer de se transformer en vedettes de la chanson... Un million et demi de téléspectateurs dès le début d'*Occupation double*, en septembre, pour voir le visage défait du prétendant au grand amour éliminé par les prétendantes... Un million et demi, également, à la première de *Loft Story*, en octobre.

UNIVERSITÉ LAVAL, CONTACT, BEAUCHER, S. *La télé-réalité : Vérité? Mensonge?*, [En ligne], 2005, [http://www.scom.ulaval.ca/cotact/hiver04/index.html] (26 avril 2006)

élèves auxquels nous enseignons, le savoir ne peut être transféré directement d'une tête à l'autre par l'explication ou la description : il fallait donc chercher des façons de faire adaptées et convenant aux pratiques actuelles de la classe. De plus, le climat de telles rencontres met en évidence l'importance d'apporter des ressources nécessaires à l'établissement d'une communauté d'apprentissage. C'est avec de telles préoccupations que Janet Radoman et Michele Luchs ont développé le modèle présenté plus haut, à partir de leurs propres connaissances d'enseignantes d'expérience capables de s'adapter à la réalité du terrain.

En lisant la description de leur pratique, j'ai été frappée par le fossé qui existe entre leurs convictions et les observations par rapport à leur travail avec des professionnels de l'éducation. Dans la culture de certains enseignants, le savoir se construit dans l'action qui s'exerce à partir de la réflexion sur les actes pédagogiques. D'autre part, les auteurs de politiques d'enseignement travaillent à partir de leurs connaissances, habituellement sous la forme théorique du retour sur la pratique. En se concentrant nettement sur les façons d'aider les enseignants à situer et à représenter ce qu'ils apprennent à partir de leur propre bagage de connaissances, Radoman et Luchs ont conçu un modèle de réseau ancré dans la pratique, et c'est dans la pratique que toutes deux se situent et édifient les connaissances professionnelles des enseignants. Ce modèle diffère totalement du type d'atelier qui commence ou se termine par de longs principes théoriques s'amalgamant à une série d'activités de suivi. L'éminent éducateur brésilien Paul Freire a décrit l'acte d'apprentissage-enseignement comme un geste destiné essentiellement à « ...rendre étranger ce qui est familier et familier ce qui est étranger ». Ce qui est manifeste dans l'expérience de Radoman et Luchs, ce n'est pas seulement le sens de ce type d'apprentissage, mais aussi le ton, ou l'heuristique, qui vise à susciter la relation entre ce qui est familier et ce qui est étranger, et entre les différentes instances d'enseignement et d'apprentissage. C'est cet aspect même ainsi que la passion d'apprendre comme telle qui créent des cadres où les gens se regroupent pour apprendre, en éliminant la crainte de l'échec et en recentrant l'attention sur la qualité de l'expérience proprement dite.

Références bibliographiques :

BARNES, D. *From Communication to Curriculum*, Boynton/Cook, 1975.

CLANDININ, D. J. et F. M. CONNELLY. *Teachers as Curriculum Planners*, The Ontario Institute for Studies in Education, 1988.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*, New York, 1989.

LONGMAN FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*, New York, Continuum, 1998.

GEERTZ, C. *Local Knowledge : Further Essays in Interpretive Anthropology*, Basic Books, 1983.

GOSWAMI, D. et P. R. STILLMAN. *Reclaiming the Classroom : Teacher Research as an Agency for Change*, Boynton/Cook, 1987.

MOFFETT, J. *Teaching the Universe of Discourse*, Boynton/Cook, 1983.

SCHON, D. A. *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

SIMON, R. I. *Teaching Against the Grain : Texts for a Pedagogy of Possibility*, OISE Press, 1992.

SMITH, F. *Writing and the Writer*, New York, Teachers College Press, 1982.

Le saviez-vous?

Vingt pour cent des jeunes tombent par accident sur des sites pornographiques; toutefois, 20 % des filles du secondaire et 50 % des garçons y vont volontairement. Lors de groupes de discussion, les jeunes ont mentionné être souvent outrés par le contenu pornographique auquel ils ont accès sur le Web.

RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS, sondage *Jeunes Canadiens dans un monde branché*, [En ligne], 2005, [http ://www.media-awareness.ca/francais/recherche/JCMB/phaseII/eleves.cfm] (18 avril 2006)

Les jeunes Québécois et les médias :

par Claude Beauchesne

Cet article fait la synthèse des travaux de Mme Estelle Lebel dont les textes sont disponibles dans le site Internet.

C'est devenu un lieu commun d'affirmer que *les enfants d'aujourd'hui vivent dans un environnement saturé de médias*. En plus d'alimenter quotidiennement leur culture, les médias s'intègrent aux relations sociales que construisent les enfants : ils discutent des téléromans au téléphone, font des rencontres virtuelles sur Internet, partagent leur plaisir à « jouer à des jeux vidéo », etc. Il va donc de soi que l'on s'interroge sur les rapports – sociaux, culturels ou imaginaires – que tissent les enfants avec les médias. À cette fin, une vaste enquête a été menée auprès de 378 enfants âgés de 7 à 12 ans et venant de divers milieux. Leurs parents ont aussi été invités à répondre à quelques questions.

Parmi tous les médias, la télévision demeure le plus populaire, quels que soient l'âge des enfants ou le milieu où ils vivent (voir les tableaux 1 et 2) : 88,6 % des 7-12 ans affirment regarder la télé tous les jours (le pourcentage est équivalent chez les garçons et chez les filles) et 41,0 % sont de gros usagers (2 heures et plus par jour). Mais plusieurs autres médias sont aussi fréquentés ou utilisés quotidiennement par un grand nombre d'enfants : 56,5 % lisent des livres tous les jours (garçons : 56,5 %; filles : 61,0 %), 56,0 % parlent au téléphone (garçons : 49,4 %; filles : 61,6 %) et 45,2 % écoutent de la musique sur CD ou sur un autre support (garçons : 34,7 %; filles : 54,3 %) – pour ne mentionner que les pratiques qui viennent aux premiers rangs. Seulement 12 % des enfants affirment ne pas regarder la télévision tous les jours et 24 %, ne pas avoir accès à Internet en milieu familial.

Pratiques	Garçons	Filles	Ensemble
Regarder la télévision	89,3	88,0	88,6
Lire un livre	51,2	61,0	56,5
Téléphoner	49,4	61,6	56,0
Écouter de la musique sur CD (ou sur d'autres supports)	34,7	54,3	45,2
Écouter la radio	30,0	43,7	37,4
Jouer à des jeux vidéo à l'ordinateur	48,2	26,9	36,8
Naviguer sur Internet	32,5	24,7	28,3
Jouer à des jeux vidéo à la télévision	38,7	13,3	25,1
Regarder des cassettes vidéo ou des DVD	21,6	25,0	23,4
Communiquer par Internet	22,3	24,0	23,2
Lire des journaux	23,2	19,6	21,3
Lire des bandes dessinées	25,7	14,1	19,5
Jouer de la musique	14,8	20,8	18,0
Lire des magazines	5,5	10,1	8,0
Aller au cinéma	3,6	2,0	2,7

On constate que les filles sont, en proportion, plus nombreuses que les garçons à s'adonner à la lecture ou à parler au téléphone tous les jours. Les garçons sont en revanche plus nombreux que les filles à jouer quotidiennement à des jeux vidéo à l'ordinateur (48,2 % vs 26,9 %) ou à la télévision (38,7 % vs 13,3 %), à naviguer sur Internet (32,5 % vs 24,7 %) ou à lire des bandes dessinées (25,7 % vs 14,1 %). Certaines pratiques médiatiques varient également selon l'âge : les jeux vidéo touchent moins fortement les plus grands alors que l'utilisation du courriel – qui suppose la maîtrise de l'écriture – passe de 8 % en 2e année à 37 % en 5e et 6e.

Pour ce qui est du milieu socioéconomique, il apparaît généralement que les enfants de milieu défavorisé baignent encore plus que ceux de milieu favorisé dans la culture médiatique. Possiblement parce qu'ils peuvent y adhérer plus librement, leurs pratiques semblant moins contrôlées par les parents : par exemple, en ce qui a trait à l'écoute de la télévision, le tiers des enfants de milieu défavorisé affirment ne pas être soumis à des règles d'écoute (comparativement à 18 % des enfants de milieu favorisé), plus de la moitié, qu'il leur arrive de faire leurs devoirs devant un téléviseur (vs 38 %) et 70 %, disposer d'un appareil dans leur chambre (vs 22 %).

L'arrivée de nouvelles pratiques médiatiques n'a pas eu pour effet de réduire la place occupée par les pratiques plus « traditionnelles » : les enfants qui regardent beaucoup la télévision utilisent aussi plusieurs autres médias et *vice-versa*. Seule la lecture de livres fait exception, les grands consommateurs de télévision y étant moins portés. Le phénomène ne tiendrait pas au conflit communément évoqué entre l'écran et l'imprimé, les gros usagers du premier se faisant aussi les plus grands lecteurs de magazines et de bandes dessinées; il tiendrait plutôt à un penchant pour les images ou pour le mixage images–textes. De tout temps, il s'est trouvé

des enfants peu enclins à la lecture et nous pouvons croire que l'écran n'a pas contribué à accroître le phénomène; l'écran aurait plutôt permis à ces enfants d'être en contact avec des savoirs et des imaginaires auxquels ils n'auraient eu, autrement, que peu accès.

Si la préférence des enfants à l'endroit des différentes pratiques médiatiques varie principalement selon le sexe, la consommation télévisuelle est, sur le plan quantitatif, fortement influencée par le milieu socioéconomique (voir le tableau 2). En effet, en milieu défavorisé, 55 % des enfants sont de gros usagers de la télévision, comparativement à 39 % en milieu rural et 34 % en milieu favorisé. À l'opposé, nous trouvons respectivement 45 % et 39 % de petits usagers parmi les enfants qui vivent en milieu favorisé et rural, comparativement à 25 % parmi ceux qui vivent en milieu défavorisé.

L'écart entre milieux socioéconomiques est encore plus grand chez les parents, ceux de milieu défavorisé étant de gros consommateurs en proportion beaucoup élevée que les parents de milieu favorisé (65 % vs 15 %), – le taux de gros usagers dépassant également celui observé chez leurs enfants. À l'inverse, il se trouve 65 % de petits usagers chez les parents de milieu favorisé, comparativement à 23 % chez ceux de milieu défavorisé. Il faut toutefois noter que la fréquence d'écoute de la télévision est plutôt équivalente entre mère et filles alors qu'elle est, au contraire, inégale entre pères et fils – ces derniers s'intéressant plus que leurs pères à ce que la télé a à leur offrir (voir le tableau 3).

En ce qui a trait aux émissions que préfèrent les enfants, *Bob l'éponge*, *Ramdam* et *Les Simpson* figurent aux premiers rangs – leur popularité variant selon l'âge et le sexe[2]. Quinze titres d'émissions sont cités par 70 % des enfants (voir le Tableau 4). Parmi 14 des 15 émissions mentionnées[3], 7 sont des fictions et 7 des dessins animés, centrés sur l'humour ou sur l'action. Huit émissions visent le public enfant, et 5, le public adolescent; une seule vise le public adulte. Les émissions préférées par les garçons ou par les

Consommation		Milieu			Ensemble
		Urbain favorisé	Urbain défavorisé	Rural	
Petits usagers	Enfants	45,0	25,0	39,0	38,0
	Parents	67,0	22,0	31,0	40,0
Moyens usagers	Enfants	21,0	20,0	22,0	21,0
	Parents	18,0	13,0	15,0	15,0
Gros usagers	Enfants	34,0	55,0	39,0	41,0
	Parents	15,0	65,0	54,0	45,0
Ensemble	Enfants	42,0	28,0	30,0	100,0
	Parents	48,0	20,0	32,0	100,0

* Les résultats présentés cumulent l'écoute de la télévision en semaine et en fin de semaine.
- Petits usagers : incluant ceux qui ne l'écoutent pas du tout et les très petits usagers (de 30 à 60 minutes par jour en semaine et 2 heures en fin se semaine, ou 2 heures par jour en semaine et moins en fin de semaine)
- Moyens usagers
- Gros usagers : incluant ceux qui l'écoutent de 2 à 3 heures et plus par jour en semaine ou en fin de semaine et les très gros usagers, 3 heures et plus par jour en tout temps.

Usagers		Sexe		Ensemble
		Masculin	Féminin	
Petits usagers	Enfants	31,0	43,0	38,0
	Parents	45,0	45,0	40,0
Moyens usagers	Enfants	22,0	20,0	21,0
	Parents	21,0	15,0	15,0
Gros usagers	Enfants	54,0	37,0	41,0
	Parents	31,0	39,0	45,0
Ensemble	Enfants	47,0	53,0	100,0
	Parents	19,0	81,0	100,0

* Les résultats présentés cumulent l'écoute de la télévision en semaine et en fin de semaine.
- Petits usagers : incluant ceux qui ne l'écoutent pas du tout et les très petits usagers (de 30 à 60 minutes par jour en semaine et 2 heures en fin se semaine, ou 2 heures par jour en semaine et moins en fin de semaine)
- Moyens usagers
- Gros usagers : incluant ceux qui l'écoutent de 2 à 3 heures et plus par jour en semaine ou en fin de semaine et les très gros usagers, 3 heures et plus par jour en tout temps.

Rang	Groupe d'âge			Sexe		Ensemble
	7-8 ans	9-10 ans	11-12 ans	Garçons	Filles	
1	*Bob l'éponge*	*Ramdam*	*Bob l'éponge*	*Les Simpson*	*Bob l'éponge*	*Bob l'éponge*
2	*Ramdam*	*Bob l'éponge*	*Ramdam*	*La soirée du hockey*	*Radio Enfer*	*Ramdam*
3	*Totally Spies*			*Dans une galaxie…*	*Ayoye*	*Les Simpson*
4	*Dans une galaxie…*			*Kid Paddle*	*Totally Spies*	
5	*Ratz*			*Bugs Bunny*	*Edgemon*	
6	*Scooby-Doo*			*Ratz*	*Buffy contre les vampires*	
7					Small ville	

filles mettent en vedette des personnages de leur sexe, généralement stéréotypés. Enfin, en ce qui a trait à la provenance des émissions, les résultats témoignent aussi bien de l'importance de la culture américaine que de la vitalité de la culture québécoise : d'une part, 6 émissions sont produites aux États-Unis, 4 au Québec, 1 dans une autre province canadienne et 3 en France; d'autre part, une proportion appréciable des enfants (40 %) ont dit préférer une émission québécoise.

Les enfants disent regarder la télé pour passer le temps, se divertir, s'informer et apprendre. Apprendre quoi? Les enfants qui ont participé à la présente enquête ont été invités à nommer trois choses qu'ils avaient apprises à la télévision. Il est ressorti de leurs réponses des « savoirs » de plusieurs ordres : habiletés, information, connaissances, attitudes et comportements[4].

Par exemple, les enfants ont dit avoir appris à patiner, fabriquer des animaux en papier, coudre, cuisiner, dessiner, etc. Des néo-Québécois ont affirmé avoir appris le français à la télévision (et des Québécois francophones, l'anglais). Des enfants ont fait référence à des sujets d'actualités comme le scandale des commandites ou la guerre en Irak; à des intérêts intellectuels comme la vie des animaux, le mouvement des planètes, la langue (mots nouveaux et compliqués); à des gestes louables comme se montrer gentils avec les autres, faire rire les personnes tristes, ou ne pas répéter les mêmes erreurs que d'autres ont faites. Selon les goûts manifestés par les enfants, il est possible de tracer différents profils de téléspectateurs : le sportif, le bricoleur, l'artiste, etc. – voire le rebelle, qui a appris des « gros mots » et des « affaires violentes », ou le frimeur, qui prétend soit avoir tout appris à la télévision, soit n'y avoir rien appris du tout parce que c'est « bébé » ou « des affaires de fille »…

Les propos tenus par les enfants font apparaître des préférences, des attitudes et des comportements nettement différenciés selon le milieu ou le sexe : les enfants qui ont affirmé avoir appris de mauvaises manières à la télévision viennent tous de milieu défavorisé; seuls les garçons s'intéressent aux sports; et ce sont les petits usagers – en plus forte proportion chez les enfants de milieu favorisé – qui voient en la télévision une source d'apprentissage. École parallèle, la télévision peut, comme le milieu scolaire, contribuer à reproduire les clivages sociaux.

Quelques grands constats se dégagent des premiers résultats de la recherche sur les pratiques médiatiques des élèves du primaire et leurs représentations de la télévision – des constats qui amènent les réflexions suivantes :

- L'examen des pratiques médiatiques des élèves du primaire indique que les jeunes Québécois qui se limitent aux médias traditionnels se font de moins en moins nombreux. Si certains enfants sont « spécialistes » alors que d'autres sont plutôt « traditionalistes », tous vivent avec l'image-écran, le son mobile, la télécommande et la souris.

- La moitié des garçons de 7 à 12 ans disent passer trois heures et plus par jour devant le téléviseur. Le fait devrait attirer l'attention des adultes concernés, d'autant que ce sont les enfants qui regardent le moins la télévision qui affirment y apprendre beaucoup, les gros usagers insistant plutôt sur le divertissement.

- Les enfants disent apprendre une foule de choses à la télévision. La compréhension de l'information transmise dans la plupart des émissions implique des référents culturels, historiques, sociaux ou esthétiques qui échappent en principe aux enfants de 7 à 12 ans. Loin de tout comprendre ce qu'ils voient et entendent à la télévision, les enfants ont néanmoins l'impression d'apprendre beaucoup – notamment sur « le monde des adultes », y compris en regardant *Les Simpsons*, comme en témoigne la préférence de plusieurs pour cette émission… C'est pourquoi, ils devraient être guidés dans ce type d'apprentissage, tout autant sinon plus que dans les autres.

- L'émission préférée des enfants est *Bob l'éponge*. Il faut porter attention au message qu'envoient les jeunes téléspectateurs québécois en s'identifiant à ce bien nommé personnage. Généreux, naïf, enthousiaste et moqueur, *Bob l'éponge* doit faire face à des apprentissages et à des prises de conscience; il commet des erreurs et des maladresses; et surtout, tel que le dit son nom, il absorbe tout!

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

1. Deux professeures de l'Université Laval poursuivent actuellement des travaux dans le cadre du Programme de recherche sur les pratiques éducatives et les systèmes représentionnels liés à la télévision (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada). Estelle Lebel, du Département d'information et de communication et Marguerite Lavallée, de l'école de psychologie, ont transmis leurs premiers résultats de recherche à *Vie pédagogique* et accepté que leurs documents de travail soient mis à la disposition des lecteurs sur notre site Internet. Nous en publions ici un résumé préparé par Claude Beauchesne, notre collaborateur de Québec.
2. Selon les mesures de l'auditoire effectuées par Sondages BBM, les trois émissions de télévision les plus regardées par les enfants en février 2004 étaient *Star Académie*, *La ligue des justiciers* et *La fureur*. Ici, il est plutôt question des émissions préférées.
3. Le hockey télévisé (autrefois « La soirée du hockey ») a été exclu de l'analyse.
4. Il convient de souligner que la présente recherche ne prétend pas porter sur ce que les enfants apprennent effectivement en regardant la télévision – ce qui reviendrait à réaliser une sociographie de la culture télévisuelle des jeunes. L'enquête a plutôt porté sur ce que les jeunes disent apprendre. Les méthodes d'observation ont été choisies en ce sens.

a) Parler de la représentation des filles dans les publicités présentes dans les magazines et des stéréotypes véhiculés. Analyser le contenu des textes et des sous-textes et tenter d'expliquer leurs effets sur les filles et sur les garçons. Trouver qui les produit, dans quels buts, etc.

b) Demander aux élèves de parler des différents blogues diffusés sur le Web. Ont-ils leur propre blogue? Aimeraient-ils en créer un dans le contexte d'un travail d'équipe? Soulever la question de la protection de la vie privée, de l'importance de protéger ses renseignements personnels. Donner un travail écrit ou oral ayant comme sujet les blogues, en répertorier quelques-uns et les comparer. Décrire les éléments qui différencient un blogue d'un site de réseautage personnel (comme Skyblog).

c) Parler de la publicité, des messages véhiculés par les médias, des besoins que la publicité s'évertue à créer, tant sur le plan du comportement – *cool* – que des biens à consommer. Comment la jeune femme est-elle représentée dans une pub donnée? Les filles sont-elles à l'aise avec l'image qui est présentée? Qu'en pensent les garçons? Exposé oral ou écrit, en classe de français, où on analysera le rôle que jouent les médias dans le maintien des stéréotypes féminins et masculins.

d) Dans un cours d'histoire, on peut faire un travail sur la représentation de la beauté de la femme aux différentes époques.

e) Discuter avec les élèves de la téléréalité. Expliquer le fonctionnement de ce genre d'émission qui se prétend fidèle à la réalité. Expliquer que la sélection des participants doit répondre à des critères établis par le producteur des émissions et comment ces derniers diffusent bien ce qu'ils veulent en choisissant des scènes au montage. Organiser un débat en utilisant les questions suivantes : Quelles valeurs sont véhiculées? Quels stéréotypes, s'il y en a, sont présentés? Quelles définitions du bonheur, du succès ou de la moralité sont sous-entendues? L'émission exclut-elle des groupes de personnes ou leurs croyances?

f) Amener les jeunes à discuter et à émettre leur opinion sur le contenu des sites pornographiques auxquels ils ont eu accès sur Internet. Sensibiliser les jeunes au fait que le film pornographique est avant tout du cinéma (et non la réalité), un montage de plans qui a été mis en scène avec des actrices et des acteurs peu représentatifs de la norme : des personnes au corps et aux mensurations irréalistes, insatiables de sexe, soumises à tous les fantasmes, disponibles en tout temps, etc.). Vous trouverez des suggestions d'activités à faire en classe sur ce sujet dans le magazine mentionné ci-dessous :

LACROIX, Christine, « La sexualité sur Internet, autre chose que de la porno », *Magazine de la formation personnelle*, printemps 2004. [http://msssa4.msss.gouv.qc.ca/santpub/mtsvihsida.nsf/0/7f4a8f879b9a6c5f85256dcf0056e47f?opendocument].

Vous trouverez sur le site de Réseau Éducation-Médias, dans la section *Pour les enseignants*, une multitude d'activités qui touchent plusieurs enjeux liés aux médias. [http://www.media-awareness.ca/francais/enseignants/index.cfm].

par Robert Bibeau

Il n'y a pas d'inclusion numérique s'il n'y a pas accessibilité et utilisation pertinente des ressources numériques par le plus grand nombre, particulièrement par les populations et les élèves des zones sensibles; c'est du moins l'antienne de la théorie du « retard numérique ». Mais, comment assurer l'accès et l'utilisation judicieuse des technologies numériques dans un contexte de restriction budgétaire? Comment assurer la qualité de l'accès et la multiplication des usages pédagogiques pertinents de ces technologies coûteuses?

Spéculer à propos de la société numérique du savoir, n'est-ce pas se soumettre à un déterminisme technologique où la technologie conditionne et oriente le développement social en toute autonomie? Quelles sont les particularités d'une société numérique du savoir? En quoi ces caractéristiques transforment-elles l'économie, la société, la culture et l'école? Qu'y a-t-il de si différent aujourd'hui dans la production et la distribution des biens ou dans la transformation des ressources par rapport au siècle dernier?

Vivons-nous, comme l'affirme Philippe Breton, dans une société numérique de plus en plus « communicante » et de moins en moins « rencontrante »? Comment peut-on prétendre à l'inclusion si nous nous excluons mutuellement? Le fait de pouvoir discuter sans se voir, par courriel, provoque-t-il une amélioration ou une détérioration de la communication? Quel est l'intérêt de la technologie, en éducation, si les contenus de qualité ne sont pas au rendez-vous? Qu'est-ce qui fait problème : *l'accès* à la technologie ou *la formation* à la technologie? Ne faut-il pas résister à la croyance messianique selon laquelle relier tout le monde à Internet provoquerait une révolution pédagogique et sociale?

La fracture numérique serait l'incapacité, pour certaines sociétés, de bénéficier des développements offerts par les TIC, ce que Sciadas (2002) appelle le « dividende numérique ». Bénéficier de quel dividende au juste? Réfère-t-on ici au chômage technique, à la délocalisation d'entreprises rendue facile grâce aux TIC, à la spéculation boursière en ligne ou à la fraude commerciale électronique? Ou encore au harcèlement publicitaire sur le Net et aux pourriels, qui constituent 85 % des messages reçus par Internet? Voilà quelques questions concomitantes de la problématique de « l'inclusion numérique ».

Photo : Denis Caron

La fracture numérique est une mesure de l'inégalité dans l'accès et surtout dans l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) telles que le téléphone portable, l'ordinateur en réseau ou Internet. Cette inégalité peut frapper une classe sociale, un groupe d'âge ou une communauté particulière.

Prenons une mesure de la fracture numérique. En l'an 2000, les États-Unis comptaient 13 % de la population mondiale, tout comme l'Afrique; on dénombrait par ailleurs aux États-Unis 43 % d'internautes, contre seulement 1 % en Afrique. Autre exemple : il y a autant d'hispanophones que d'anglophones sur la planète, mais seulement 5,4 % des internautes sont hispanophones, comparativement à 45 % qui sont anglophones (Guichard 2003).

Quand on mesure le nombre d'internautes, ne mesure-t-on pas la richesse et la propension à dépenser d'une population plutôt que ses compétences à utiliser les TIC? Depuis 1999, le Canada, la France et l'Allemagne sont glissés du premier monde au second monde en ce qui concerne le nombre d'internautes en proportion de leur population totale, alors que la Suède, la Finlande et quelques pays nordiques restent seuls dans le premier monde. Le reste de la planète, plus de quatre milliards d'individus, « végètent » dans le tiers-monde numérique.

Si maintenant on compare le nombre d'internautes au produit intérieur brut (PIB), le premier pays au monde est la Palestine (indice de 7,83), suivie de l'Estonie (3,81) (Guichard

2003). On réalise ainsi la totale disparité entre une utopie cognitive (l'acquisition spontanée des connaissances par les TIC) et sa prétendue mesure à travers l'indice d'équipement numérique.

Il est donc peu significatif de mesurer le nombre d'internautes par pays. Il est préférable de mesurer les fréquences d'utilisation, les temps d'utilisation et les types d'utilisation, qui sont des indices de la qualité des usages numériques. D'autant plus qu'il n'est pas évident qu'un plus grand nombre d'ordinateurs engendre un plus grand accès à la technologie et une plus grande inclusion numérique.

À titre d'exemple, entre 2000 et 2005, le parc d'ordinateurs dans les écoles québécoises a augmenté de 20 000 appareils, le ratio du nombre d'élèves par ordinateur passant de 7 à 6, ce qui permettait un usage accru des appareils d'une heure environ[2]; pourtant, la proportion des postes de travail utilisés 15 heures et plus par semaine a diminué de 60 % à 56 %, ce qui signifie que près de la moitié des appareils scolaires ne sont pas utilisés plus de 50 % des heures de classe. D'ailleurs, l'intérêt du personnel enseignant pour la technologie informatique en classe a fléchi au cours de ces années. Si, en 2000, une majorité d'enseignants et d'enseignantes utilisaient régulièrement les TIC avec leurs élèves, ils étaient moins nombreux à le faire en 2005.

Pourquoi cette désaffection? Peut-être est-ce dû à l'insatisfaction croissante des enseignants relativement à la disponibilité des contenus éducatifs, la formation offerte et l'accompagnement pédagogique. Avoir un ordinateur branché à Internet, c'est bien, mais savoir s'en servir efficacement en classe, c'est mieux.

La notion de contenus numériques éducatifs oscille entre le bruit absolu qui encombre Internet (pourriels, désinformation, porno, littérature haineuse, virus, etc.) et l'information journalistique, culturelle, financière et scientifique de bonne qualité. Comment pallier la surcharge informationnelle et cognitive qu'engendre l'accès généralisé par Internet à une telle masse d'information et de désinformation? L'école doit faire face à cette boulimie informationnelle. C'est pourquoi nous insistons beaucoup, dans les écoles informatisées et branchées, sur l'acquisition des compétences transversales d'ordre intellectuel (exploitation de l'information, recherche, évaluation, authentification et validation des informations provenant de divers horizons et présentant de multiples points de vue), que doivent accompagner les compétences d'ordre méthodologique (comme exploiter les TIC) sans lesquelles il n'y a pas de véritable inclusion numérique.

La plus grande fracture numérique se situe dans l'incapacité, pour certaines personnes, de sélectionner, traiter et produire de l'information, ou encore d'apprendre en permanence à l'aide de ces outils numériques. Il ne faut pas confondre l'objectif « apprendre à écrire » avec le moyen, « apprendre à écrire à l'aide de l'ordinateur ».

Selon deux enquêtes récentes, les élèves de 15 ans qui utilisent régulièrement un ordinateur obtiennent en général de meilleurs résultats en mathématique et en sciences que ceux et celles qui ne l'utilisent pas[3]. Est-ce là une cause ou un effet de l'inclusion numérique?

Le Québec se situe au 15e rang mondial en matière d'utilisation des TIC dans les foyers et dans les écoles. Plus de 74 % des ménages québécois possèdent un ordinateur et 90 % des ménages ayant un enfant d'âge scolaire sont informatisés et branchés. Plus de 75 % des adolescents et adolescentes utilisent le courriel régulièrement. Les usages TIC des jeunes Québécois à l'école sont la rédaction de travaux scolaires à l'aide d'Internet, la consultation des banques d'images ou de textes, l'utilisation du courrier électronique et du Web ainsi que des applications de base de l'informatique (traitement de texte, chiffrier, base de données et présentateur) (Larose, Grenon et Palm 2005). La quasi-totalité des enseignants et enseignantes ont une adresse de courriel.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec soutient l'intégration des TIC en éducation depuis 1983. En 1996, on comptait 85 000 ordinateurs dans les écoles primaires et secondaires, pour plus d'un million d'élèves (de 5 à 16 ans), ce qui correspondait à un ratio de 12 élèves par poste de travail... Certains affirmaient alors que l'on manquait d'ordinateurs pour assurer l'inclusion numérique. En 2006, il y a 172 000 ordinateurs dans les écoles, pour moins d'un million d'élèves (un ratio de 6 élèves par poste de travail). Toutes les écoles québécoises sont branchées à Internet et, pour la majorité d'entre elles, par fibre optique à grande vitesse grâce au programme gouvernemental « Villages branchés du Québec[4] ». La ressource numérique est donc disponible. Pourtant, plus de la moitié de ces machines ne servent même pas durant la moitié des heures de classe. Pourquoi si peu d'usage? Pour des raisons d'organisation scolaire et pour des motifs techniques ou administratifs.

Si la période 1996-2001 a été marquée par des progrès importants, la période 2002-2005 montre une baisse générale du nombre d'élèves qui utilisent les logiciels éducatifs et les TIC. Après un engouement général, il semble se dessiner un tassement dans l'usage des TIC. Ce déclin s'observe partout en Occident. Nous serions passés – en moins de dix ans – de la phase dynamique à un palier de ralentissement dans la propagation des technologies numériques (Sciadas 2002, p. 10)[5].

Dans ces conditions, faut-il plus d'ordinateurs pour assurer l'inclusion numérique? Ne serait-il pas préférable d'assurer plus de soutien et plus de formation?

L'expérience québécoise démontre qu'il faut d'abord planifier le processus d'intégration. Il faut rendre les postes de travail accessibles dans des endroits publics, dans les écoles primaires prioritairement, puis dans les centres jeunesse et les bibliothèques publiques.

On doit assurer la formation du personnel enseignant qui aidera les jeunes à utiliser adéquatement ces outils puissants, polyvalents,

mais contrairement à ce que l'on raconte parfois, pas très intelligents. Le Web sémantique-schématique intelligent n'est pas pour demain. C'est en développant l'intelligence technologique de l'utilisateur que l'on favorisera l'inclusion numérique.

Rendre l'utilisateur intelligent dans et par l'usage de ces outils numériques multimédias fait toute la différence entre « répandre » cette technologie et « intégrer » cette technologie en milieu scolaire et en milieu de travail.

Nous avons inscrit les compétences TIC au cœur de nos programmes d'études afin de les rendre incontournables, puis nous avons érigé une structure de soutien à l'intégration didactique des technologies, tant au primaire et au secondaire qu'à l'enseignement collégial et universitaire (RECIT, Vitrine APO, Profweb et Profetic)[6].

Nous avons bâti et soutenu une structure d'évaluation, d'indexation normalisée et de diffusion des contenus numériques éducatifs afin que chaque enseignant ou enseignante qui cherche une ressource didactique pour bâtir un scénario d'apprentissage trouve les ressources d'enseignement et d'apprentissage nécessaires (GTN-Québec, CRDI, Carrefour-éducation, CCDMD, Vitrine APO et Eurêka)[7].

La technologie n'est pas une panacée. L'inclusion numérique ne réglera pas le problème de la répartition inégale de la richesse; elle pourrait même l'accentuer. Pourtant, il n'est pas question de prêcher en faveur de la rupture numérique. L'accès aux technologies numériques – et particulièrement leur usage intelligent pour l'éducation et la formation des plus jeunes et des plus démunis –, est souhaitable et réalisable au prix d'efforts financiers importants, il est vrai, mais pas impossibles.

Depuis quelques années, le gouvernement québécois met sur pied l'infrastructure nécessaire au déploiement d'une administration gouvernementale en ligne. Déjà, un certain nombre de services gouvernementaux sont accessibles à l'ensemble de la population par Internet. Ces services sont appelés à se développer. Tous les ministères et toutes les agences gouvernementales administrent leur site Web et leur portail de transactions en ligne. Le secteur de l'éducation, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ne font pas exception, et il est d'ores et déjà possible de s'inscrire à un programme universitaire en ligne et de payer ses droits de scolarité par Internet. Les étudiants pourront bientôt avoir accès à leurs résultats d'examens en accédant au portail personnalisé de chacun des établissements d'enseignement. L'utilisation du portfolio numérique et de portails personnalisés de suivi scolaire se développe rapidement. Ce sont des indices d'une amélioration de l'inclusion numérique.

L'exemple du Québec démontre qu'au prix d'investissements échelonnés sur quelques années, il y a moyen de relever le défi pourvu que l'on demeure vigilants, attentifs au décrochage technologique et à condition que l'on mette l'accent sur les ressources humaines et la formation des maîtres et que l'on soutienne une planification ordonnée et une intégration progressive. Il faut accentuer les actions stratégiques structurantes tout en favorisant l'élaboration, l'acquisition et l'indexation normalisée de contenus numériques qui répondent à des besoins éducatifs spécifiques. C'est ainsi que l'on développe chez les usagers une « intelligence » des ressources numériques, la seule intelligence qui vaille dans l'univers technologique.

M. Robert Bibeau est chargé de mission en technologie nouvelle, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

BIBEAU, R. *Essais, documents et ressources pour l'intégration des TIC en pédagogie*, [En ligne], 2006, [http://www.robertbibeau.ca].

BIBEAU, R. *Quelques obstacles à l'utilisation des technologies en classe et quelques moyens de les surmonter*, [En ligne], 2001, [http://www.epi.asso.fr/epinet/epinet40.htm#Ch3].

Charte pour l'inclusion numérique et sociale, [En ligne], 2002, [http://charte.velay.greta.fr/index.php].

DANVOYE, P. *L'introduction des technologies de l'information et des communications (TIC) à la formation générale des jeunes en 2004-2005 (au Québec)*, Direction des ressources didactiques, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Fracture numérique. Inclusion numérique et insertion sociale, [En ligne], 2005, [http://www.vn.refer.org/vietnam/article.php3?id_article=304].

GICHARD, É. *La fracture numérique existe-t-elle?*, [En ligne], [http://barthes.ens.fr/atelier/geo/Tilburg.html].

LACROIX, É. *NETendance 2005. Internet au Québec. Principaux résultats*, [En ligne], 2006, [http://www.cefrio.qc.ca/vouvelles.cfm?id_actualite=977].

LAROSE, F., V. GRENON et S. PALM. *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mises en œuvre des ressources informatiques par les enseignants et les enseignantes du Québec*, Université de Sherbrooke, CRIE et GRIFPE, 2005.

RIOUX, M. « Les effets bénéfiques de l'ordinateur », *L'infobourg*, [En ligne], 2006, [http://www.infobourg.com/sections/editorial/editorial.php?id=10386].

SCIADAS, G. « Découvrir la fracture numérique », *Statistique Canada*, [En ligne], 2002, [http://www.statcan.ca/francais/research/56F0004MIF/56F0004MIF2002007.pdf].

1. Ce texte reprend les propos tenus par l'auteur à l'occasion des États généraux de la francophonie, à Timisoara, le 22 mars 2006. [http://www.robertbibeau.ca/inclusion5.html]
2. Le parc d'ordinateurs scolaires est passé de 152 000 à 172 000 appareils et la disponibilité de ces derniers est passée de 3,5 heures par semaine, par élève, à 4,2 heures. (Danvoye 2006).
3. OCDE, « Are students ready for technology-rich world? », *L'infobourg*, 2006.
4. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/villages branches/
5. « C'est uniquement lorsque les TIC approchent la saturation (diffusion généralisée comme le téléphone) que leurs modèles de diffusion deviennent semblables pour l'ensemble de la population et que les différences entre nantis et démunis disparaissent ».
6. Réseau du RECIT : [http://recit.qc.ca/]. Vitrine APO : [http://ntic.org/]. Profweb est un site de formation et d'échange pour les enseignants des collèges : [http://www.profweb.qc.ca/]. Profetic est un site Web de soutien pour les professeurs des universités : [http://profetic.org/].
7. Groupe québécois de travail sur les normes (GTN-Québec) : [http://www.normetic.org/sommaire.php3]. Centre de ressources didactiques informatisées (CRDI) : [http://c-rdi.qc.ca/]. Carrefour-éducation, le portail de l'éducation primaire et secondaire : [http://carrefour-education.qc.ca]. Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) : [http://www.ccdmd.qc.ca/]. Vitrine APO [http://ntic.org] Eurêka, dépôt de ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) : [http://www.eureka.ntic.org/].

par Jacques Tardif

Métacognition, régulation et autorégulation font partie de ces concepts qui requièrent un sens professionnellement partagé par la majorité du personnel enseignant. Autrement, puisque leur usage est fréquent et que l'on y recourt dans différentes disciplines et pour plusieurs compétences, ces concepts pourraient signifier tout et rien pour les élèves, perdant ainsi le pouvoir que la recherche leur reconnaît dans le parcours de formation et d'apprentissage des élèves.

Le présent article porte essentiellement sur l'autorégulation des apprentissages, mais la détermination du sens de ce concept et de l'usage qui peut en être fait impose un passage par les concepts de métacognition et de régulation. La confusion entre ces trois concepts est très fréquente. Selon que l'on consulte un auteur ou un autre, les frontières sémantiques ne sont pas les mêmes, laissant ainsi les professionnelles et les professionnels de l'intervention éducative dans la perplexité quant à leur signification. Dans la première partie de l'article, il est question des orientations qui contribuent à ce que l'on donne autant d'importance à ces concepts; dans la deuxième partie, on traite des distinctions et des relations de complémentarité entre la métacognition, la régulation et l'autorégulation; et dans la troisième, on propose une définition précise du concept d'autorégulation et on établit des relations entre diverses définitions.

Depuis l'écrit de Flavell (1979), le concept de métacognition a intégré progressivement le discours et les actions pédagogiques, et les effets des pratiques recourant à une forme ou une autre de métacognition sont bien documentés dans les recherches comme dans les documents touchant les interventions pédagogiques et didactiques. Il importe cependant de s'interroger sur les raisons qui ont contribué à la montée de ce concept et qui lui octroient encore aujourd'hui une telle importance. La prise de conscience de ces raisons permet entre autres de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les actions éducatives particulières relevant de la métacognition.

Les pratiques éducatives qui intègrent des préoccupations relatives à la métacognition sont en premier lieu influencées par la reconnaissance de l'éducabilité de tout être humain. Au sujet de l'autorégulation – une partie intégrante de la métacognition – Zimmerman (2001) déclare que les pratiques qui visent son intégration dans le curriculum mettent l'accent sur l'acquisition de stratégies évolutives placées sous la responsabilité de l'élève, plutôt que sur l'immuabilité de ses caractéristiques personnelles, de son potentiel cognitif ainsi que de son environnement familial et socioculturel. Dans cette optique, la métacognition participe donc aux mouvements qui reconnaissent la capacité de chaque être humain d'apprendre, d'évoluer et de progresser tout au long de sa vie.

La métacognition et les pratiques qui en découlent sont aussi fortement influencées par les orientations sociales visant la responsabilisation et l'autonomisation accrues de chaque individu. Accorder un rôle de premier plan à la métacognition en général et à l'autorégulation en particulier contribue à remettre à chaque élève, dans une progression étayée selon son degré de développement, la responsabilité de ses apprentissages et de l'évolution qu'il expérimente à l'école. Dans le discours des enseignantes et des enseignants, n'est-il d'ailleurs pas question d'attribuer de plus en plus d'autonomie aux élèves au fur et à mesure de leur cheminement scolaire et suivant la progression de leurs apprentissages dans une discipline et dans un cycle donné?

L'importance reconnue à la métacognition n'est pas étrangère non plus au développement des modèles concernant la motivation scolaire qui ont mis en évidence le degré de conscience des jeunes, en faisant référence entre autres au sentiment d'autoefficacité, à la perception de sa compétence, à la perception de la contrôlabilité de la tâche ainsi qu'à la perception de la valeur des activités d'apprentissage. Ces modèles rendent explicite le fait que les élèves développent un système complexe de perceptions par rapport à leur cheminement scolaire et par rapport à eux-mêmes comme apprenants. Ces perceptions influencent grandement leur engagement dans les activités scolaires et, en conséquence, le type d'apprentissage qu'ils effectuent ainsi que leurs résultats scolaires.

Finalement, on peut considérer que la métacognition est devenue encore plus incontournable dans les actions de la classe parce que la théorisation et les modèles relatifs à l'apprentissage ont documenté le rôle actif de l'élève dans toute situation d'apprentissage, un rôle signifiant comparativement au rôle passif qui était auparavant prédominant dans plusieurs conceptualisations. Ce rôle actif oblige l'élève à recourir à divers moyens ou à diverses ressources, dont des stratégies, en vue de construire des connaissances et de développer des compétences. Les écrits sur les ressources stratégiques ou sur les stratégies prolifèrent et ils illustrent à leur manière la reconnaissance du rôle de la métacognition et de l'autorégulation en apprentissage.

Hacker (1998) précise qu'il est généralement admis – il fait même référence à un consensus – que la métacognition concerne, d'une part, la conscience qu'une personne a de ses propres connaissances, de ses processus ainsi que de ses états cognitifs et affectifs et, d'autre part, sa capacité de gérer et de réguler ses connaissances, ses processus de même que ses états cognitifs et affectifs. Pour leur part, Paris et Winograd (1990) définissent la métacognition comme étant la connaissance et le contrôle de ses propres processus cognitifs. Quant à Bégin (2003), il estime que l'on peut considérer que « les deux éléments importants de la métacognition concernent la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée [...] » (p. 92). Il ajoute que la conscience métacognitive comprend « la connaissance de soi en tant que personne apprenante et la connaissance des activités mentales qui sont utilisées dans les situations d'apprentissage [...] » (p. 93).

Ces définitions permettent de constater que certains auteurs incluent la connaissance et le contrôle de ce qui est affectif – la motivation et les émotions notamment – dans le concept de métacognition, alors que d'autres excluent ces types de connaissance et de contrôle. Une recension exhaustive des écrits déboucherait sur la même conclusion. Bien que ce débat ne soit pas clos, on peut estimer que, l'élève n'étant pas dissociable en parties distinctes de nature cognitive, affective et motivationnelle, les interventions les plus efficaces dans le domaine de la métacognition prennent en compte qu'elles doivent intégrer non seulement des facteurs cognitifs, mais également des facteurs affectifs. Les interactions systémiques entre ce qui est affectif et ce qui est cognitif sont capitales pour la réussite des actions éducatives et pour l'engagement des élèves.

Puisqu'il est question de contrôle et souvent de gestion et de régulation dans les définitions du concept de métacognition, les expressions sont multiples pour décrire ce phénomène. Par exemple, Lafortune et St-Pierre (1994) font référence à la gestion de l'activité mentale, Archambault et Chouinard (1996) discutent de la gestion de l'activité cognitive et plusieurs insistent sur les stratégies métacognitives, distinguant parfois les stratégies motivationnelles des stratégies métacognitives et des stratégies d'autorégulation. Parallèlement aux conceptualisations relatives à la métacognition et, plus spécifiquement, au contrôle que la personne exerce sur ses activités, de nombreux auteurs se sont penchés sur la régulation en général, distinguant entre autres l'autorégulation de l'hétérorégulation. De quoi s'agit-il précisément et qu'est-ce qui différencie la régulation, l'autorégulation et l'hétérorégulation?

Allal (à paraître) définit la régulation comme un ensemble d'opérations visant à orienter l'action vers un but particulier, à contrôler la progression de la démarche vers ce but, à assurer un retour sur l'action entreprise et à confirmer ou réorienter la trajectoire adoptée dans le cadre de cette action. Bien que cette définition ne fasse pas consensus, on peut estimer qu'elle représente adéquatement l'état actuel de la question. La régulation, que ce soit l'autorégulation ou l'hétérorégulation, ferait donc essentiellement référence à quatre opérations : (1) orienter l'action, (2) contrôler la progression, (3) assurer un retour ou une rétroaction, (4) confirmer ou réorienter une trajectoire. Dans le domaine de la régulation, comme le font plusieurs auteurs, il s'avère judicieux de distinguer la régulation externe, dans ce cas il est question d'hétérorégulation, de la régulation interne, soit l'autorégulation.

Photo : Denis Caron

En ce qui concerne l'hétérorégulation, il est loisible de penser que les actions qu'elle encadre correspondent pour une large part à ce que d'autres nommaient planification, gestion et évaluation de l'enseignement. Quoique cette conclusion soit en grande partie exacte, il ne faut toutefois pas négliger le fait que les conceptualisations relatives à l'hétérorégulation sont plus exhaustives et plus nuancées que celles ayant trait à la planification et à la gestion de l'enseignement. Entre autres, les écrits portant sur l'hétérorégulation mettent l'accent sur les situations d'apprentissage plutôt que sur les situations d'enseignement, et cette distinction n'est pas que sémantique. Toutefois, le bât blesse encore dans le domaine de la régulation, autant pour ce qui est de l'hétérorégulation que de l'autorégulation, parce que les auteurs différencient une multitude de catégories de régulations. À titre d'exemple : régulations proactives, interactives et rétroactives; régulations liées à la structure des situations et aux interactions entre les acteurs; régulations en cours d'activité et régulations différées.

Un flou incroyable entoure le concept d'autorégulation dans les écrits. Selon les auteurs, il est question d'autocontrôle, d'autogestion, d'autoobservation d'autoévaluation, d'autoréflexion ou d'autocorrection. De plus, plusieurs conceptualisations distinguent la planification de la gestion et de l'évaluation.

On observe dans ce domaine des confusions importantes entre les phases de l'autorégulation et l'autorégulation elle-même et aussi, entre les étapes de développement de l'autorégulation et l'autorégulation. Ces confusions sont notamment accentuées par le fait que des écrits distinguent des régulations cognitives, des régulations motivationnelles et des régulations métacognitives et qu'ils associent des stratégies particulières à chacune de ces formes de régulations.

Selon Bégin (2003), « s'autoréguler consiste à procéder à une observation de ses mécanismes et de ses fonctionnements en lien avec les situations rencontrées, de manière à pouvoir réajuster les conduites et les connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire » (p. 98). Dans la logique de cette définition, l'autoobservation, l'autocontrôle de même que l'autojugement sont considérés comme des ressources ou des moyens au service de l'autorégulation. Essentiellement, l'autorégulation repose sur l'évaluation de ses démarches et des ressources mises en œuvre dans une tâche donnée en vue d'une éventuelle adaptation, compte tenu de critères d'efficacité particuliers. Butler et Winne (1995) indiquent que l'autorégulation inclut les opérations suivantes : la détermination d'un but, la planification des activités à réaliser, le contrôle régulier de ces activités au moment de leur réalisation et les réajustements en fonction de critères d'efficacité. On retrouve ici, d'une manière cohérente, les quatre opérations contenues dans la définition d'Allal (à paraître) pour ce qui est de la régulation.

Boekaerts (2002) soulève le danger que l'autorégulation fasse référence à toute action entreprise par l'élève. S'il en était ainsi, un concept prometteur deviendrait banalisé au point d'être complètement inutile dans l'action éducative et dans les pratiques pédagogiques et didactiques. Selon Schraw (1998), il y a un consensus selon lequel l'autorégulation inclut la planification, la gestion et l'évaluation. Ce point de vue est d'ailleurs partagé par plusieurs auteurs, dont Limon Luque (2003), qui s'intéresse aux changements conceptuels intentionnels en apprentissage, une démarche d'apprentissage particulièrement exigeante. Dans la logique de ce consensus, on pourrait donc conclure qu'il est inapproprié de placer au même niveau que l'autorégulation des éléments qui la composent comme l'autoévaluation, l'autogestion ou l'autocorrection. Ces éléments correspondent essentiellement à des opérations nécessaires à la mise en œuvre de toute autorégulation, celle-ci visant l'ajustement des conduites compte tenu du but poursuivi et des critères privilégiés en matière d'efficacité.

Photo : Denis Caron

En insistant sur cette idée que l'autorégulation vise des ajustements, Laveault (2000) indique qu'il ne lui semble pas nécessaire de qualifier les régulations de cognitives, motivationnelles ou métacognitives, parce que chacune d'elles contribue aux ajustements en question et également, parce que l'élève forme une entité impossible à dissocier. Schraw (1998) soutient la même orientation, en précisant que l'autorégulation porte entre autres sur des ajustements relatifs aux stratégies et aux ressources et, en ce qui concerne ces dernières, il fait référence en particulier à l'attention et à l'engagement dans la tâche. Pour de nombreux auteurs, ce dernier élément résulte de la motivation de l'élève pour ses études et, par conséquent, il se situe dans le domaine des facteurs affectifs. Considérant ces conclusions, on pourrait donc penser que la reconnaissance de diverses catégories d'autorégulation est superflue, qu'elle ne contribue en rien à l'opérationnalisation du concept d'autorégulation et qu'elle ne permet pas des actions plus ciblées dans le cadre des interventions éducatives et pédagogiques. Au lieu de différencier ces catégories, il serait plus judicieux de déterminer des facteurs ou des éléments devant être pris en compte dans toute démarche d'autorégulation de la part de l'élève.

En cohérence avec ces distinctions relativement à l'autorégulation, de nombreux auteurs ont relié des stratégies à chacune de ces catégories. Ils en distinguent souvent trois types : des stratégies métacognitives, des stratégies de gestion et des stratégies motivationnelles. La logique conduisant à conclure au caractère superflu des distinctions entre les catégories de régulations vaut également dans le présent contexte. Toutefois, en ce qui concerne les stratégies, il existe une difficulté particulière dans le sens où ce concept, selon les taxonomies disponibles, a trait à une multitude de phénomènes. Il y a notamment une confusion entre le concept de stratégie et ceux de ressource, de moyen et de technique. En présence d'une telle confusion, la définition que Bégin (2003) donne d'une stratégie d'apprentissage pourrait être unificatrice tout en étant intégrative. Pour lui, « une stratégie d'apprentissage est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées vers un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (p. 90). Dans le cadre de la taxonomie qu'il propose et qui découle de cette définition, on ne trouve que deux stratégies métacognitives qui se décomposent toutefois en plusieurs actions, techniques ou procédures.

Les mots que l'on utilise pour contribuer à ce que les jeunes développent des outils et des ressources susceptibles d'encadrer et de soutenir leurs apprentissages en milieu scolaire sont extrêmement importants parce que, dans la logique de Vygotsky (1978), ils en viennent rapidement à développer un langage intérieur qui donne une grande marge de manœuvre personnelle et un plus haut degré d'autonomie. Si les mots relatifs à la métacognition et les concepts auxquels ils se réfèrent sont employés dans des sens fort différents par les enseignantes et les enseignants que ces jeunes côtoient quotidiennement et d'une année à l'autre, on peut douter de leur efficacité et de leur puissance en matière d'autorégulation. Il est cependant difficile d'établir un consensus ou de partager professionnellement le sens de certains concepts que les chercheurs et les auteurs tentent plus souvent de dissocier et de décomposer que de réunir en déterminant leurs relations de complémentarité.

Métacognition, régulation et autorégulation font malheureusement partie de ces concepts. L'une des intentions à la base du présent article aurait été atteinte si, pour le lecteur, il était clair que malgré quelques confusions et quelques excès « autopsiant » relevés dans les écrits, l'autorégulation forme la partie la plus importante de la métacognition parce qu'elle est de l'ordre de l'action et non pas seulement de la connaissance. Une autre intention était aussi d'illustrer que l'autorégulation vise l'ajustement régulier des démarches entreprises et que, dans cette logique, la planification, la gestion et l'évaluation composent l'autorégulation, mais n'en sont pas synonymes et ne se situent pas non plus au même niveau taxinomique. Enfin, l'objectif était également de regrouper ce qui est cognitif, métacognitif et affectif dans un tout indissociable, dans un système, contribuant ainsi à ce que l'autorégulation porte concomitamment sur l'ensemble des éléments de ce système et sur les relations entre ces éléments.

M. Jacques Tardif est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ALLAL, L. et L. MOTTIER-LOPEZ (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université, (à paraître).

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin, 1996.

BÉGIN, C. *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*, thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2003.

BOEKAERTS, M. « Bringing about changes in the classroom : Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach », *Learning and Instruction*, vol. 12, 2002, p. 589-604.

BUTLER, L.D. et P.H. WINNE. « Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis », *Review of Education Research*, vol. 65, nº 3, 1995, p. 245-281.

FLAVELL, J. H. « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, 1979, p. 906-911.

HACKER, D.J. « Definitions and empirical foundations », dans D. J. HACKER, J. DUNLOSKY et A. C. GRAESSER (dir.), *Metacognition in educational theory and practice*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 1-23.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE. *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

LAVEAULT, D. *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*, conférence, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation des jeunes, 2000.

LIMON LUQUE, M. « The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change », dans G. M. SINATRA et P. R. PINTRICH (dir.), *Intentional conceptual change*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 133-171.

PARIS, S. G. et P. WINOGRAD. « How metacognition can promote academic learning and instruction », dans B. F. JONES et L. IDOL (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p. 15-53.

SCHRAW, G. « Promoting general metacognitive awareness », *Instructional Science*, nº 26, 1998, p. 113-125.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978.

ZIMMERMAN, B. J. « Theories of self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis » dans B. J. ZIMMERMAN et D. H. SCHUNK (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 1-38.

par Johanne Boily, Lucie Gabonneau et Francine Rivest, avec la collaboration de Lucie DeBlois

Enseignantes au préscolaire et au premier cycle du primaire en milieu défavorisé, nous accueillions depuis quelques années des étudiantes et des étudiants du stage didactico-pédagogique (stage II) de l'Université Laval[1]. Face aux exigences du renouveau pédagogique, notre confiance était ébranlée. Nous confrontions nos conceptions à l'égard des notions mathématiques et sentions le besoin de nous approprier des connaissances concernant le développement des concepts chez l'enfant. Cette situation nous mettait mal à l'aise relativement à notre responsabilité d'enseignantes associées. Comment pouvions-nous accompagner nos stagiaires de manière efficace?

En réponse à l'appel de projets de recherche et à la suite d'une formation, au printemps 2003, en rapport avec l'accompagnement des stagiaires dans les écoles du Réseau des écoles associées à l'Université Laval (RÉS.E.A.U.–LAVAL), nous avons présenté un projet lié à cette problématique.

Le budget accordé nous a permis de mettre en place une recherche collaborative. Nos associées étaient une chercheure en didactique des mathématiques de l'Université Laval, une conseillère pédagogique en mathématiques de la Commission scolaire de la Capitale, une chargée de formation pratique de l'Université Laval et des étudiantes et étudiants du stage didactico-pédagogique (stage II). Avec cette équipe de recherche, nous avons, dans un premier temps, remis en question la notion de nombre et de numération et, dans un deuxième temps, la notion de mesure.

Pour chacune des étapes, nous avons d'abord élaboré une grille d'observation des élèves et planifié une situation d'enseignement-apprentissage. Par la suite, nous avons vécu et filmé les scénarios d'apprentissage en classe et fait un retour sur l'expérimentation avec les stagiaires. Nous avons finalement développé un cadre de référence qui permettait de faire une réflexion dans et sur l'action.

Nous avons réalisé qu'il nous fallait simultanément déstabiliser et sécuriser les stagiaires, et ce, relativement à leurs blessures d'apprentissage et aux difficultés qu'elles et ils avaient éprouvées.

Comment avons-nous fait?

- ✓ en réapprenant les mathématiques avec les stagiaires, par la confrontation de nos conceptions des notions enseignées;
- ✓ en relativisant leurs maladresses d'enseignement;
- ✓ en leur donnant des balises;
- ✓ en les amenant à se centrer sur les apprentissages des élèves plutôt que sur leur propre personne.

Notre appréhension face aux mathématiques s'expliquait par les expériences que nous avions vécues en tant qu'élèves et qu'étudiants. Notre enseignement de cette matière était influencé par la façon dont on nous l'avait enseignée.

Pour pallier cette difficulté, nous nous sommes posé les deux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un nombre? et Qu'est-ce que mesurer? Nous avons lu des rapports de recherche que nous avait proposés la chercheure. Avec l'aide de la conseillère pédagogique, nous nous sommes approprié le programme d'études. L'utilisation que nous faisions du matériel pédagogique s'est modifiée, car nous étions en mesure d'évaluer si les activités permises par celui-ci correspondaient à la « zone proximale de développement » de chaque élève, ainsi que la décrit Vigotsky.

Durant l'expérimentation, les stagiaires ont parfois réalisé avoir fait une erreur qui pouvait nuire aux apprentissages des élèves. Par exemple, lorsqu'elles ou ils avaient donné la réponse à l'élève au lieu de lui permettre de prendre le temps de construire lui-même ses connaissances.

Au cours de nos discussions avec la chercheure, nous avons découvert l'importance de l'institutionnalisation pendant l'objectivation. L'institutionnalisation consiste à mettre des mots sur les connaissances; des mots qui correspondent aux savoirs essentiels du Programme de formation de l'école québécoise, et qui vont faciliter la communication tout en mettant en lumière les objets d'évaluation. Ainsi, pour sécuriser les stagiaires, nous leur rappelions la différence entre « donner la réponse aux élèves » et « institutionnaliser ».

Lorsque le résultat obtenu n'était pas celui qui avait été escompté (ex. : durant une activité de dénombrement visant le développement de la numération positionnelle, un élève, au lieu de faire des paquets de 10 jetons, en faisait de 5 ou de 20), nous leur demandions d'anticiper les réponses possibles et les réactions affectives des élèves lors de l'activité. De cette façon, ils pouvaient plus facilement déterminer les pistes d'intervention correspondantes. (Qu'arrive-t-il si je me trompe? Qu'est-ce que je peux faire?)

Pour faire suite aux activités pendant lesquelles les stagiaires se sont retrouvés devant des élèves qui ne comprenaient pas et qui ne participaient pas, nous leur avons proposé d'analyser leurs interventions en s'interrogeant sur les intentions pédagogiques, le choix du matériel, le temps alloué ainsi que sur les champs d'intérêt et l'engagement des élèves.

Pour les rassurer, nous les avons amenés à identifier ce qu'elles et ils devaient observer chez les élèves. Le fait d'avoir participé à l'élaboration des grilles d'observation leur a permis de mieux se les approprier et, par le fait même, de les utiliser adéquatement. Grâce à cet outil, ils ont pu identifier et situer les catégories d'erreurs que font les élèves. Par

exemple, un élève capable de réciter la comptine des nombres sans faire d'erreurs, lors d'une activité de dénombrement, n'arrivait toutefois pas au bon cardinal. Les stagiaires ont pu comprendre que cet élève éprouvait de la difficulté relativement à la correspondance terme à terme dans la conceptualisation du système numérique.

Les stagiaires ont eu à réfléchir aux types de questions à poser aux élèves pour cerner leur processus de résolution de problèmes ou pour identifier le rôle qu'ils se donnent (passif, actif ou imitatif).

Quand les stagiaires avaient l'impression d'avoir réussi à piloter leur activité conformément à ce qu'ils avaient planifié, nous mettions en lumière les difficultés éprouvées par les élèves. Pour aider les stagiaires à se centrer davantage sur les apprentissages, il nous est apparu nécessaire de les habiliter à détecter les signes de difficultés ou d'apprentissage chez leurs élèves.

Exemples de signes de difficultés :

- L'élève est retiré, il attend.
- L'élève a le regard vide.
- L'élève répète toujours le même geste ou la même procédure.
- L'élève se rebelle contre une décision prise en classe. (ex. : après avoir obtenu le consensus sur un regroupement des jetons par 10, un élève demande : « Est-ce que c'est obligatoire de les grouper par 10? »).

Exemples de signes d'apprentissage :

- L'élève partage ses découvertes avec d'autres.
- L'élève cherche des mots pour exprimer ce qu'il observe, ce qu'il fait.
- L'élève appelle l'enseignant pour lui montrer ce qu'il vient de faire.
- L'élève compare sa production à celles des autres élèves.

Au moment de l'analyse de notre projet, nous avons pris conscience que nous avions amené nos stagiaires à se poser les questions suivantes :

✓ Quelle est l'intention d'enseignement-apprentissage?
✓ Pourquoi enseigner?
✓ Quel est le rôle de l'enseignant?
✓ Quel est le rôle de l'élève?

En fait, nous avons réalisé que lors de la planification et du pilotage d'une activité, il y a une double intention. Celle qui précise les savoirs spécifiques à développer et celle qui est toujours présente à chacune de nos situations d'enseignement-apprentissage. Cette dernière, que nous avons nommée « désir de fond constant », correspond à nos valeurs et à notre niveau d'engagement. Nous avons constaté que les étudiantes et les étudiants du stage didactico-pédagogique peuvent difficilement avoir intégré le rôle de l'enseignant. Leurs actions démontrent qu'ils se perçoivent d'abord comme des animateurs, des organisateurs ou des transmetteurs de connaissances. Il leur est difficile de se centrer sur les apprentissages des élèves; ils ne saisissent pas toute l'importance du rôle de l'élève.

À travers cette recherche-action vécue dans un milieu défavorisé, nous avons enrichi nos connaissances en didactique des mathématiques et avons acquis une meilleure confiance dans notre capacité à accompagner les stagiaires. Nous croyons que cette démarche est applicable dans tout autre milieu.

Ainsi, nous avons compris qu'il est souhaitable que les enseignants associés permettent aux stagiaires de vivre des situations déstabilisantes, pour ensuite les sécuriser. Parmi les éléments qui peuvent contribuer à alimenter leur réflexion, mentionnons :

✓ confronter les conceptions des mathématiques;
✓ situer le rôle de l'élève;
✓ situer le rôle de l'enseignant et ses intentions;
✓ développer des outils pour détecter les signes de difficultés d'apprentissage.

M^mes Johanne Boily, Lucie Galerneau et Francine Rivest sont enseignantes à l'école Saint-François-d'Assise, de la Commission scolaire de la Capitale, et M^me Lucie DeBlois est professeure au Département de mathématiques et de statistique de l'Université Laval.

Nous tenons à remercier les personnes qui ont participé à ce projet : France Joly, Henriette J. Champoux, Audrey Beaudoin, Yannik Blier, Marie Boucher, Michèle Déthier, Maria Lauzier, Geneviève Ouellet, Bruno Quinta et Martine Fauteux.

1. Ainsi qu'il est précisé dans le programme de formation en enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (voir le guide spécifique du stage de formation didactico-pédagogique), la ou le stagiaire du stage II consolide ses acquis du stage I, soit de s'intégrer à son nouveau milieu de travail et de vivre une véritable initiation à l'enseignement par la planification, le pilotage et l'analyse d'interventions pédagogiques structurées. Les contenus à faire apprendre et les démarches pédagogiques susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves sont donc les principales préoccupations des stagiaires.

FAIRE LA DIFFÉRENCE

Est-ce que vous vous souvenez quand vous étiez élève au primaire ou au secondaire? Bien sûr, chacun d'entre nous a ce genre de souvenir. Et chacun d'entre nous a croisé le chemin d'au moins un prof qui a fait une différence dans sa vie, soit de façon positive, soit de façon négative. Étudiantes finissantes en enseignement en adaptation scolaire et sociale, nous avons comme ambition de faire la différence de façon positive. Pour ce, nous nous sommes demandé quels pouvaient bien être les éléments qui feraient la différence, en considérant trois aspects de l'enseignement.

Pour commencer, sur le plan de **l'insertion professionnelle**, nous pensons que « faire la différence » pourrait ressembler à ceci :

- s'engager envers soi-même, mais également avec les élèves et la société;
- affirmer et défendre l'importance de notre rôle sociétal en tant qu'enseignante;
- croire en ce qu'on fait;
- miser sur les aspects positifs du métier;
- s'impliquer au sein de l'équipe-école, en affirmant ses idées pour aller plus loin;
- avoir le goût de relever des défis;
- être disponible aux différents intervenants en tendant la main et en reconnaissant la place de chacun;
- être vraie.

Ensuite, sur le plan du **développement professionnel** :

- être l'actrice principale de sa réussite;
- accepter de se tromper, mais persévérer;
- s'engager auprès de soi-même;
- être à l'affût des dernières recherches pouvant permettre à certains élèves de faire un pas de plus;
- chercher des solutions.

Finalement, puisque nous sommes en adaptation scolaire et sociale, sur le plan de **l'intégration scolaire** :

- … d'abord y croire;
- prendre le temps de créer des liens avec des êtres humains avant d'enseigner à des élèves;
- parler avec le cœur pour mieux dénouer l'esprit;
- valoriser les réussites de nos élèves, aussi petites soient-elles;
- persévérer, quand tout le monde semble vouloir abandonner;
- essayer, avant de dire non;
- éveiller les élèves à ce qu'ils ont de meilleur;
- ouvrir les horizons, afin de permettre des rêves qui semblaient souvent inaccessibles;
- prendre les moyens pour y parvenir;
- être génératrice d'enthousiasme.

Nous avons bien essayé de séparer chacun des aspects de l'enseignement, mais nous avons dû nous rendre à l'évidence que plusieurs éléments se recoupent. Nous en sommes donc arrivées à la conclusion que pour être enseignante, il faut prendre conscience de notre pouvoir en tant qu'individu et agir en fonction de ce pouvoir. Et la meilleure stratégie pour y arriver est certainement celle qui vient du cœur, un geste à la fois. Pensez-y!

Renée-Claude Bouchard, Jacinthe Courville et Annie-Claude Mathieu sont étudiantes en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

Lus, vus et entendus

MEIRIEU, PHILIPPE ET JACQUES LIESENBORGHS, *L'ENFANT, L'ÉDUCATEUR ET LA TÉLÉCOMMANDE*, TRACE, ÉDITIONS LABOR, 2005, 201 P.

Imaginez, un instant, que vous êtes en présence du ministre de l'Éducation et qu'il vous dise : « Demandez-moi ce que vous voulez, je vous l'accorde. » Fabulation? Pour vous et moi sans doute, mais pas pour Philippe Meirieu.

Cet engagement « ministériel » à son endroit, en 1997, est à l'origine de son travail de consultation sur les lycées en France et de son séjour comme directeur de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Ce qui ne l'a pas empêché, comme il le précise lui-même, de marquer clairement ses distances d'avec le ministre en plusieurs occasions.

Ce n'est là qu'une anecdote qui agrémente cet ouvrage fort bien fait et qui nous permet d'entrer chez Meirieu, non par la grande porte, mais par toutes les portes à la fois : pédagogique et éducationnelle bien sûr, mais aussi philosophique, personnelle, professionnelle, politique, sociale, artistique, etc. Il ne faut surtout pas s'arrêter au titre de l'ouvrage en pensant que celui-ci traite longuement de… la télécommande et de son utilisation; certes, il en est question et les réflexions de Meirieu à ce sujet sont à la fois intéressantes et, parfois même, étonnantes, mais on trouvera dans ce livre bien d'autres occasions de réfléchir en sa compagnie sur les grands thèmes de notre époque troublée.

Et c'est souvent par couple antinomique que procède Meirieu pour se faire comprendre, opposant ou apposant projet éducatif et projet de société, téléréalité et négation de la réalité, images violentes et obscénité, consommation télévisuelle et jeux interactifs,

exigence de formation préalable et alibi de l'immobilisme, Voltaire et Rousseau, télé attractive et télé booster de démocratie, choix de l'avenir et choix de la pensée dominante, et bien d'autres encore.

Comme le signale Jacques Liesenborghs[1] dans son avant-propos, c'est en prenant « le risque du balbutiement, du bégaiement, d'une certaine lenteur » que cet entretien avec Meirieu a été mené. Cela rend les échanges d'autant plus vivants, d'autant plus humains. En deux cents pages et une centaine de questions et réponses, Liesenborghs nous permet en effet de mieux connaître cet homme qui, par ailleurs, n'a plus besoin d'être présenté. On découvre, ou redécouvre notamment, que Meirieu ne craint pas d'admettre ses erreurs passées, mais aussi de provoquer ses adversaires et les adversaires de la pédagogie en général. On entre également en contact avec un homme qui a su, au travers d'épreuves personnelles importantes, cheminer vers la sagesse et la sollicitude.

La définition qu'il donne de l'*éducation* achèvera sans doute de vous convaincre de lire cet ouvrage :

> *(…) l'éducation, c'est le travail pour surmonter concrètement, dans un accompagnement quotidien et inventif, des oppositions théoriques qui peuvent apparaître indépassables. C'est aider des petits d'hommes à assumer leur héritage et à le dépasser en même temps. C'est mettre en actes la dialectique du même et de l'autre constitutive de toute identité.*

Yvon Côté

1. Enseignant retraité, ancien sénateur et fondateur de *Changements pour l'égalité (CGE)*, J. Liesenborghs a aussi été administrateur à la RTBF (Radio-Télévision belge francophone).

ROEGIERS, Xavier. *L'ÉCOLE ET L'ÉVALUATION. DES SITUATIONS POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES*, Bruxelles, Éditions De Boeck et Larcier, 2004, 367 p. (collection Pédagogies en développement).

Xavier Roegiers, qui a produit récemment plusieurs écrits sur la question des situations, apporte un éclairage intéressant, voire judicieux, sur la cruciale question de l'évaluation des compétences et des situations à mettre en place pour y arriver. D'emblée, il faut souligner la clarté et la justesse du propos, la cohérence de la démonstration et l'apport d'un discours explicite sur des aspects diversifiés de la question, trop souvent émotive, de l'évaluation. L'auteur traite de questions parfois controversées.

Le ton est sobre; le vocabulaire est précis; l'illustration du propos à l'aide de schémas et de tableaux est abondante. Des notions nouvelles sont introduites, dont celle du recouvrement que doivent assurer les situations d'intégration (cible), qui aident à mieux cerner la portée du discours tenu sur la question de l'évaluation des compétences. Un glossaire riche, une bibliographie étayée et une table des matières précise ajoutent à la qualité de l'œuvre.

L'auteur définit ainsi la compétence : « … la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations.[1] » « Pour vérifier si l'élève a acquis la compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle qui est le témoin de la compétence.[2] » On distingue la compétence de la compétence de base; cette dernière est « définie en termes de profil minimum à acquérir par l'élève pour qu'il puisse suivre avec succès les apprentissages de l'année suivante[3] ». Selon Roegiers, les compétences de base disciplinaires se situent entre deux ou trois par année scolaire.

Il y a la notion d'intégration. Pour lui, cela désigne « la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-être et savoir-faire pour résoudre une situation complexe[4] ». Ainsi, plus une situation intègre un ensemble de savoirs variés et diversifiés, plus cette situation devrait rendre compte de la compétence de l'élève à « mobiliser » ces savoirs dans le contexte donné de la situation. Au concept d'intégration sera rattachée la notion de « recouvrement ». Cela est fort bien explicité au chapitre 4.

Il y a aussi les facteurs qui conditionnent l'inférence de l'enseignant[5]; l'interprétation est l'action par laquelle il donne du sens[6] aux informations colligées. Il y a la question de la « posture » de l'évaluateur : « …selon ce qu'il est, ce qu'il est amené à faire, le contexte dans lequel il est amené à agir, le système de contraintes qui lui sont imposées, l'évaluateur va se situer à des endroits différents[7]. » Pour cet auteur, il y a la situation cible qui « est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève[8] »; ce sont des situations d'intégration ou de réinvestissement; tous ces termes (intégration, cible et réinvestissement) sont des synonymes pour Roegiers[9]. La situation cible est « une tâche qui est visée au terme d'un ensemble d'apprentissages ponctuels parce que représentative d'une compétence à acquérir[10] ». Ce sont des situations complexes. Il y a aussi le « recouvrement »; il affirme qu' « on peut avoir d'excellentes situations, mais qui ne sont pas pertinentes, parce qu'elles ne couvrent pas les parties les plus significatives, ou parce qu'elles se recoupent entre elles de façon excessive[11] ». Il faut construire un « maillage assez serré, qui permette de garantir progressivement les acquis de l'élève[12] ».

Au point 2 du chapitre 4[13], l'auteur démontre qu'il y a quatre catégories d'élèves : les élèves forts, les faux forts, les élèves faibles et les faux faibles. Plusieurs recherches et enquêtes menées dans différents pays appuient sa démonstration. « La notion d'élève fort, ou d'élève faible, est essentiellement dépendante des bases sur lesquelles on évalue les performances.[14] » Lors d'épreuves standards, les élèves forts réussissent, les élèves faibles échouent; quand ils sont évalués sur la base d'épreuves dites intégrées, les vrais forts et les faux faibles réussissent de façon naturelle. Quoique cela puisse paraître troublant, la démonstration est explicite. Dans le même

contexte, l'auteur précise qu'un bon système d'évaluation[15] doit être pertinent, valide, fiable, efficace, réaliste et visible. Visible, car il doit informer l'ensemble des acteurs du système.

Au chapitre 5, Roegiers aborde un point crucial, soit la gestion des critères en évaluation. Il affirme d'emblée que « les critères constituent un des principaux guides pour les apprentissages[16] ». Il faut distinguer les critères qui permettent de rendre compte du processus et ceux du produit. Le nombre de critères doit être modéré; le peu et le trop sont à éviter. Il distingue le critère d'évaluation du critère de décision; le premier est « un point de vue selon lequel on se place pour évaluer[17] »; le second est un « critère que l'on adopte pour prendre la décision. Il est appelé " critère " de façon abusive, puisqu'il n'est en fait qu'un indicateur quantitatif d'un critère d'évaluation[18] ».

C'est un livre que tout pédagogue devrait avoir dans sa bibliothèque afin de s'y référer pour aborder et traiter les questions, parfois litigieuses, de l'évaluation. Cet auteur propose au lecteur un discours intelligemment tissé, dont le langage est simple, précis et accessible. Bonne lecture!

Donald Guertin

1. Page 351.
2. Page 351; 106 et suivantes
3. Page 351.
4. Page 354.
5. Page 83.
6. Page 83.
7. Page 92.
8. Page 109.
9. Page 109.
10. Page 109.
11. Page 150.
12. Page 150.
13. Page 154 et suivantes.
14. Page 154.
15. Page 164-165.
16. Page 210.
17. Page 352.
18. Page 352.

Philippe PERRENOUD. *L'ÉCOLE EST-ELLE ENCORE LE CREUSET DE LA DÉMOCRATIE?*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, 192 p.

Philippe MEIRIEU. *LE MONDE N'EST PAS UN JOUET*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004, 359 p.

Philippe MEIRIEU. *LETTRE À UN JEUNE PROFESSEUR*, Paris, ESF, 2005, 96 p.

Vincent DESCOMBES. *LE COMPLÉMENT DE SUJET. ENQUÊTE SUR LE FAIT D'AGIR DE SOI-MÊME*, Paris, Gallimard, 2004, 521 p.

On peut associer la contribution de ces diverses publications à des questions émergeant d'un contexte donné. Pour ma part, je le fais volontiers au regard des changements en cours dans le curriculum, dans l'encadrement de la progression des élèves et au regard des visées pédagogiques mises en avant par la réforme. C'est évidemment dans la mesure où des questions nous tracassent que la lecture devient une sorte de dialogue qui peut nous ébranler et nous faire avancer vers de nouveaux horizons. Voyons trois questions auxquelles ces ouvrages pourraient répondre :

D'abord, est-ce un choix de grande conséquence que de comprendre la fréquentation scolaire de 6 à 15 ans comme étant axée sur une formation de base pour tous et toutes? Si c'est tout autre chose que d'accumuler le plus possible de connaissances d'une façon qui sert surtout ceux qui feront de longues études, l'effort actuel de réorienter le curriculum, particulièrement au cours des premières années du secondaire, est en rapport direct avec une démocratisation scolaire où le rapport aux connaissances n'est pas dissocié d'une éducation directement pertinente pour tout citoyen. On trouvera dans le livre de Philippe Perrenoud une analyse très éloquente de ce défi. Si l'on en reste à une conception encyclopédiste et cumulative de l'appropriation des connaissances, l'hypocrisie guette, sur le terrain de l'éducation à la citoyenneté, pour peu qu'un discours parallèle pousse à la résignation et à la passivité ceux qui n'arrivent pas à trouver un sens à cette accumulation.

La deuxième question est la suivante : quels passages faut-il prendre, quels virages faut-il négocier dans la profession enseignante pour entrer dans cette ambition d'une école qui n'ignore pas trop tôt et trop souvent nombre d'élèves laissés pour compte? Un propos de Philippe Perrenoud pointe vers les passages les plus prometteurs et les plus stimulants :

> Une école qui prétend préparer les jeunes à affronter la complexité du monde grâce à leurs compétences sera portée à privilégier une figure des enseignants comme artisans d'une pédagogie constructiviste, garants du sens des savoirs, organisateurs de situations d'apprentissage, chefs de projets, experts en évaluation formative, gestionnaires de l'hétérogénéité et régulateurs de parcours de formation. (p. 152)

On saisit la proximité du propos avec les lignes directrices de la réforme d'ici. L'enjeu sans doute le plus immédiat consiste à comprendre ce rôle élargi non pas comme un impératif, comme une montagne à gravir, mais comme un foyer de ressources, une libération de vieux carcans.

La dernière question porte sur un héritage. Pouvons-nous nous dégager d'une représentation trop introvertie de l'éducation? Autrement dit, nous représentons-nous le rôle de l'école principalement comme le lieu d'un souci de soi ou comme l'occasion et l'agent d'une ouverture au monde? « Affronter la complexité du monde », dit Perrenoud. « Le monde n'est pas un jouet », écrit en titre Meirieu. Cependant, nous restons dans une ambiance intellectuelle qui pousse à croire que nous connaissons nos représentations et non pas « le monde ». La tentation est de tout faire converger sur l'unicité de notre personne et de tout ramener à notre vision du monde personnelle, frottée aux visions du monde des autres. Il y a une immense réticence à comprendre les disciplines comme une médiation, à vouloir faire découvrir des facettes du monde par les arts, les sciences, les mathématiques, les langues ou l'histoire. Si l'on n'admet pas cette médiation, il est difficile de passer d'une perspective d'accumulation d'initiations disciplinaires à celle d'une formation de base qui étoffe, de multiples façons, une « prise » sur le monde.

Vincent Descombes, dans *Le Complément de sujet*, apporte une contribution très intéressante sur ce terrain, du point de vue d'une philosophie de l'éducation. Nous sommes en effet les héritiers d'un vaste roman philosophique concernant « le Soi » ou « le Sujet ». En même temps que l'individualisme marquait de plus en plus les sociétés occidentales, la philosophie de Descartes, posant comme certitude première la conscience d'un soi pensant, a conduit graduellement à penser l'être humain et son autonomie dans une solitude initiale constitutive. La compréhension des institutions politiques comme résultante d'un contrat de base entre humains pour sortir d'un « état de nature » marque de ce fait le sens reçu des droits individuels de la démocratie comme procédure. Dans l'imaginaire social de notre époque, il y a d'énormes traces de ce culte moderne du « sujet », du Soi, et la pédagogie n'y échappe pas. Nous pouvons, dans ce contexte, aboutir à une compréhension du « vivre-ensemble » où il y a du subjectif et de l'intersubjectif (reconnaissance de l'autre comme un autre soi) mais pas de social, pas d'institutionnel. On arrive aisément à une conception si solitaire et si unilatérale de l'autonomie qu'on la comprend comme inversement proportionnelle à l'inscription dans des institutions communes. Ce que montre en particulier Vincent Descombes, c'est que l'autonomie s'apprend; elle n'a que très peu de rapport à une méfiance fondatrice et pseudo-critique. Agir de soi-même se déploie au contraire à proportion de la capacité de s'appuyer sur des règles qui nous préexistent et qui évoluent.

Nous sommes donc parfois tentés de déployer un référentiel psychologique aux conceptions pédagogiques communes qui doit énormément à la conception du sujet héritée de Descartes et revu par la philosophie du 19e siècle, tout en escomptant donner un sens complètement opposé à l'être humain enraciné susceptible d'apprendre aussi la citoyenneté. Lorsque Perrenoud porte son propos sur « quelques compétences pour être autonome », « l'aspiration à l'autonomie solidaire d'une identité » tourne cette identité dans le sens inverse d'une fixation narcissique sur « soi-même » : « Dans chacune des compétences ou familles de compétences évoquées, il y a donc des composantes identitaires qui relèvent de rapports au monde qu'on ne peut réduire à des savoirs ou des savoir-faire, qui supposent une intention et des valeurs, qui comportent une face lumineuse et des zones d'ombre. » (p. 114) Quelles compétences, synonymes d'emprise sur le monde, Perrenoud évoque-t-il?

> « Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins », « Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies », « Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique », « Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership », « Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique », « Savoir gérer et dépasser les conflits », « Jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer », « Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles ». (p. 114-130)

La démystification par Descombes d'une représentation du Soi comme d'abord autosuffisant et isolé converge avec ce travail sur des capacités d'acteur situé pour associer une pensée plus juste de l'autonomie et une véritable perspective critique d'éducation à la citoyenneté.

Un mot, en finissant, sur deux publications récentes de Philippe Meirieu. D'abord, *Le monde n'est pas un jouet*. Qu'évoque ce titre? Il prend le contre-pied d'une démission des adultes, parents aussi bien que professeurs, qui cèdent trop facilement à la perpétuation d'attitudes d'enfant-roi. Que signifie aider à grandir, à devenir adulte, comme l'écrivait Olivier Reboul, mais autrement que des « adulescents », pour reprendre le terme de Jacques Grand'Maison et quelques autres, pour « contribuer au monde » et pas seulement en profiter indéfiniment? Meirieu combat aussi le narcissisme ambiant et explore, dans les situations les plus quotidiennes, scolaires, familiales et autres, les façons d'aider à grandir sans déresponsabiliser.

Par ailleurs, son petit livre intitulé *Lettre à un jeune professeur* travaille à rendre la motivation professionnelle et la passion d'enseigner moins vulnérables aux discours défaitistes et aux mises en cause gratuites. Meirieu pose volontiers l'école comme institution d'une société démocratique (p. 72 et suivantes), mais il sait tirer les corollaires du côté des responsables institutionnels. Pour durer dans cette profession, il faut un peu s'immuniser…

> Je ne saurais trop vous demander de vous méfier de cet esthétisme de la désespérance, si répandu aujourd'hui. Sous prétexte que le monde nous donne, chaque jour, le spectacle lamentable de foules qui se prosternent aux pieds des tyrans ou s'avachissent devant le crétinisme des médias, trop d'intellectuels se retirent sur l'Aventin : ils n'en finissent pas d'excommunier le monde… mais sans jamais proposer quelque chose pour le transformer. On peut ainsi être, tout à la fois, révolté et résigné, bénéficier du prestige de la dissidence et de la tranquillité du renoncement. Et gagner sur tous les tableaux… On rejette alors, avec mépris, « les illusions pédagogistes » de ceux qui se coltinent, tant bien que mal, l'éducation des barbares. L'on se satisfait très bien – même si on ne l'avoue guère – d'un monde où cohabitent la démagogie et l'élitisme, le mépris pour les uns et la suffisance des autres, l'apartheid entre les exclus et les élus… (p. 80)

L'engagement non naïf dans l'éducation scolaire se tient à grande distance de qui assimile critiquer et dénigrer. Meirieu, comme Perrenoud, et comme Vincent Descombes de façon plus indirecte, contribuent diversement et positivement à étoffer l'assise de la profession enseignante, une thématique que *Vie pédagogique* abordait tout récemment (n° 137, novembre–décembre 2005).

Arthur Marsolais

histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Nadine Bourgeois, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'Académie Ste-Thérèse, à Sainte-Thérèse.

La chirurgie esthétique est en pleine « recrue d'essence ».

Abrianne Cuillerier

Abrianne Cuillerier

Je ne sais pas comment la poule « jappe »…

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Courriel électronique

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

Courriel électronique

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA